

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

Využití strukturovaného učení v mateřských školách speciálních

Diplomová práce

Autor: Markéta Táborská
Studijní program: N0112A300001
Studijní obor: Pedagogika předškolního věku se zaměřením na děti se speciálními potřebami
Vedoucí práce: PhDr. Petra Bendová, Ph.D.
Oponent práce: doc. PhDr. Pavel Zíkl, Ph.D.

Zadání diplomové práce

Autor:	Bc. Markéta Táborská
Studium:	P20K0214
Studijní program:	N0112A300001 Pedagogika předškolního věku se zaměřením na děti se speciálními potřebami
Studijní obor:	Pedagogika předškolního věku se zaměřením na děti se speciálními potřebami
Název diplomové práce:	Využití strukturovaného učení v mateřských školách speciálních
Název diplomové práce AJ:	Application of Structured Teaching at Special Nursery Schools

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce se zabývá problematikou využití strukturovaného učení v mateřských školách speciálních u dětí s poruchou autistického spektra a dalšími neuro-vývojovými poruchami. Cílem teoreticky koncipované části diplomové práce je na základě popisu problémových oblastí vývoje dětí s PAS a s dalšími neuro-vývojovými poruchami definovat principy a metody strukturovaného učení a specifikovat využití strukturovaného učení a didaktických pomůcek vytvořených na jeho principu v edukačním procesu jedinců s PAS a dalšími neuro-vývojovými poruchami. Cílem empirické části diplomové práce je popsat a zhodnotit efektivitu praktického využití metody strukturovaného učení, a to včetně specifikace pomůcek využívaných při implementaci strukturovaného učení do pedagogické praxe ve vybraných mateřských školách speciálních. Z metodologického hlediska bude využito metody pozorování a dotazníkové metody.

ČADILOVÁ, Věra a ŽAMPACHOVÁ, Zuzana. *Strukturované učení*. Praha: Portál, 2008. 405 s. ISBN 978-80-7367-475-5.

HLADKÁ, Lenka a PAVLIŠTÍKOVÁ, Alena. *Struktura a strukturované úkoly pro děti s autismem*. Most: Ladislav Pavlišťík, 2008. 112 s. ISBN 978-80-254-2356-1.

JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. 103 s. ISBN 80-7290-042-0.

THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, 2006. 453 s. ISBN 80-7367-091-7.

Zadávající pracoviště:	Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta
Vedoucí práce:	PhDr. Petra Bendová, Ph.D.
Oponent:	doc. PhDr. Pavel Zíkl, Ph.D.
Datum zadání závěrečné práce:	2.12.2020

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci *Využití strukturovaného učení v mateřských školách speciálních* vypracovala pod vedením vedoucí závěrečné práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

.....

Poděkování

Děkuji vedoucí mé práce PhDr. Petře Bendové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady, čas a ochotu. Poděkování patří i všem účastníkům výzkumu, kteří ochotně sdělovali své zkušenosti.

Anotace

TÁBORSKÁ, Markéta. *Využití strukturovaného učení v mateřských školách speciálních*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2023, 144 s. Diplomová práce.

Diplomová práce se věnuje problematice využití strukturovaného učení u dětí s poruchou autistického spektra a dalšími neurovývojovými poruchami, včetně specifikace edukačních pomůcek využívaných při implementaci do pedagogické praxe. V teoreticky orientované části diplomové práce jsou charakterizovány poruchy autistického spektra a další neurovývojové poruchy, popsány problémové oblasti vývoje dítěte s uvedenými neurovývojovými poruchami. Dále jsou specifikovány možnosti edukace dětí s poruchou autistického spektra předškolního věku, popsána metoda strukturovaného učení, jeho hlavní principy a didaktické pomůcky vytvořené na jeho principu.

Empirická část diplomové práce se věnuje zhodnocením efektivity a praktickým využitím metody strukturovaného učení v mateřských školách zřízených dle § 16 odst. 9 školského zákona, v nichž jsou edukovány děti s PAS a jinými neurovývojovými poruchami. Zaměřuje se také na specifikaci pomůcek využívaných při implementaci strukturovaného učení do pedagogické praxe. Z metodologického hlediska bylo využito dotazníkového šetření a pozorování, doplněného o rozhovory s pedagogy mateřských škol zřízených dle § 16 odst. 9 školského zákona, v nichž jsou edukovány děti s PAS a jinými neurovývojovými poruchami.

Klíčová slova: poruchy autistického spektra, neurovývojové poruchy, strukturované učení, didaktické pomůcky strukturovaného učení

Annotation

TÁBORSKÁ, Markéta. *Application of Structured Teaching at Special Nursery Schools*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2023. 144 pp. Master's Degree Thesis.

The thesis addresses the use of structured learning in children with autistic spectrum disorder and other neurodevelopmental disorders, including the specification of educational aids used in the implementation of pedagogical practice. The theoretically oriented part of the thesis characterizes autistic spectrum disorders and other neurodevelopmental disorders, describes the problem areas of development in children with these neurodevelopmental disorders. Furthermore, it specifies the possibilities of education of preschool children with autistic spectrum disorder are specified, and describes the method of structured learning, its main principles and didactic aids created on its principles.

The empirical part of the thesis includes the evaluation of the effectiveness and practical use of the structured learning method at nursery schools established according to Section 16 (9) of the Czech Education Act, where children with ASD and other neurodevelopmental disorders are educated. It also focuses on the specification of aids used in the implementation of structured learning in pedagogical practice. From the methodological point of view, a questionnaire survey and observation were used, supplemented by interviews with teachers at nursery schools established according to Section 16(9) of the Czech Education Act, where children with ASD and other neurodevelopmental disorders are educated.

Keywords: autistic spectrum disorders, neurodevelopmental disorders, structured learning, didactic tools for structured learning

Prohlášení

Prohlašuji, že diplomová práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 12/2022 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum:

Podpis:

Obsah

Úvod.....	11
1 UVEDENÍ DO PROBLEMATIKY DĚTÍ S PAS.....	13
1.1 Etiologie poruch autistického spektra	13
1.2 Klasifikace poruch autistického spektra.....	13
1.3 Charakteristika jednotlivých poruch autistického spektra	16
1.3.1 Dětský autismus.....	16
1.3.2 Atypický autismus	18
1.3.3 Aspergerův syndrom	19
1.3.4 Rettův syndrom	20
1.3.5 Jiná dětská dezintegrační porucha	21
1.3.6 Jiné pervazivní vývojové poruchy.....	22
1.3.7 Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby	22
1.4 Problémové oblasti vývoje dětí s PAS	23
2 CHARAKTERISTIKA DALŠÍCH NEUROVÝVOJOVÝCH PORUCH	28
2.1 ADHD	28
2.1.1 Etiologie ADHD.....	28
2.1.2 Terminologie a klasifikace ADHD.....	29
2.1.3 Problémové oblasti vývoje dětí s ADHD	32
2.2 Mentální postižení.....	34
2.2.1 Etiologie mentálního postižení	35
2.2.2 Terminologie a klasifikace mentálního postižení.....	36
2.2.3 Problémové oblasti vývoje dětí s mentálním postižením.....	38
3 EDUKACE DĚTÍ S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	41
3.1 Možnosti vzdělávání	41
3.2 Podpůrná opatření v edukaci dětí s PAS	45
3.3 Metody využívané v edukaci dětí s PAS.....	48
4 STRUKTUROVANÉ UČENÍ	53
4.1 Hlavní pedagogické principy strukturovaného učení.....	53
4.1.1 Individuální přístup	55
4.1.2 Strukturalizace	55

4.1.3 Vizualizace	57
4.1.4 Motivace	58
4.2 Didaktické pomůcky využívané v rámci strukturované učení	59
4.3 Metody využívané v rámci strukturovaného učení	61
EMPIRICKÁ ČÁST	64
5 UVEDENÍ DO EMPIRICKÉ ČÁSTI DIPLOMOVÉ PRÁCE	64
5.1 Etické principy výzkumného šetření	64
5.2 Cíle výzkumného šetření	64
5.3 Metody výzkumného šetření	65
5.4 Charakteristika výzkumného souboru a místa výzkumného šetření	68
6 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	72
6.1 Výsledky dotazníkového šetření	72
6.2 Výsledky pozorování využití strukturovaného učení	87
6.2.1 Mateřská škola I	88
6.2.2 Mateřská škola II	93
6.2.3 Mateřská škola III	97
6.3 Výsledky rozhovorů s pedagogy	108
7 ZHODNOCENÍ NAPLNĚNÍ CÍLŮ A VÝZKUMNÝCH OTÁZEK DIPLOMOVÉ PRÁCE, DISKUZE A LIMITY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	112
7.1 Diskuze	115
7.2 Limity výzkumu	117
Závěr	118
Seznam použitých zdrojů	121
Seznam grafů	126
Seznam tabulek	127
Seznam obrázků	128
Seznam příloh	129

Seznam zkratk

AAK	Augmentativní a alternativní komunikace
ABA	Aplikovaná behaviorální analýza
ADD	Syndromu deficitu pozornosti bez přítomnosti hyperaktivity a impulzivity
ADHD	Attention Deficit Hyperactivity Disorder
APA	American Psychiatric Association
DC	Dílčí výzkumný cíl
DSM	Diagnostický a statistický manuál mentálních poruch
ICD	International Classification of Diseases for Mortality and Morbidity Statistics
MKN	Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
PAS	Poruchy autistického spektra
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
ŠVP	Školní vzdělávací program
VO	výzkumná otázka

Úvod

Edukace dětí s poruchou autistického spektra předškolního věku je zajišťována ve školských zařízeních zřizovaných podle současné legislativy dané zákonem č. 561/2004 Sb. (školský zákon). Předchozí legislativní normou v této oblasti byl Zákon České národní rady č. 390/1991 Sb., o předškolních zařízeních a školských zařízeních.

Termín speciální mateřská škola, uváděný zákonem č. 390/1991 Sb., byl nahrazen označením mateřská škola zřízená dle § 16 odst. 9. zákona č. 561/2004 Sb. s platností od 1. 1. 2005.

Dříve používaný termín mateřská škola speciální vychází ze znění vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, kde byl tento termín stanoven pro účel označování typu mateřské školy. Vyhláška č. 73/2005 Sb. byla nahrazena v roce 2016 vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Od roku 2016 je tak legislativní normou pro terminologii mateřských škol tohoto typu zákon č. 561/2004 Sb. (školský zákon).

Diplomová práce je zaměřena na využití strukturovaného učení v mateřských školách zřízených dle § 16 odst. 9. zákona č. 561/2004 Sb. (pozn. dříve mateřská škola speciální) u dětí s poruchou autistického spektra a dalšími neurovývojovými poruchami, konkrétně mentálním postižením a ADHD. Diplomová práce tematicky rozšiřuje bakalářskou práci autorky – Táborská (2017). Cílem teoretické části diplomové práce byl popis problémových oblastí vývoje dětí s poruchou autistického spektra a dalšími neurovývojovými poruchami, definování principů a metod strukturovaného učení.

Pedagogové mateřských škol zřízených dle § 16 odst. 9. zákona č. 561/2004 Sb. (pozn. dříve mateřské školy speciální) ve své každodenní praxi využívají rozmanité vzdělávací pomůcky, které jsou zaměřeny na rozvoj dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Metoda strukturovaného učení umožňuje edukaci přizpůsobit různorodé škále poruch autistického spektra, deficitům každého dítěte i úrovni jeho individuálních schopností, možností a potřeb.

Dílními cíli empirické části práce bude zjistit rozsah zkušeností pedagogů v mateřských školách zřízených dle § 16 odst. 9. zákona č. 561/2004 Sb. s používáním metody

strukturovaného učení a využitím pomůcek strukturovaného učení v edukaci dětí s neurovývojovými poruchami. Dále bude zjišťována specifikace pomůcek využívaných při implementaci strukturovaného učení do pedagogické praxe ve vybraných mateřských zřízených dle § 16 odst. 9. zákona č. 561/2004 Sb.

Důvodem, proč jsem se rozhodla hlouběji věnovat této tematice, je má vlastní dřívější zkušenost s působením v mateřské škole zřízené dle § 16 odst. 9 školského zákona. Mým zájmem bude zjistit, v jaké míře je v mateřských školách zřízených dle § 16 odst. 9. zákona č. 561/2004 Sb. metoda strukturovaného učení používána a jak je efektivní a dále jaké druhy pomůcek pro strukturované učení jsou v mateřských školách využívány, a to s ohledem na skutečnost, že se objevují nové přístupy, metody práce s dětmi s poruchami autistického spektra předškolního věku. Dalším důvodem byl zájem dozvědět se více informací ze zkušeností pedagogů s používáním různých edukačních pomůcek v rámci uplatňování metody strukturovaného učení ve vzdělávání dětí s PAS a dalšími neurovývojovými poruchami.

Svou prací bych chtěla přispět k poskytnutí širšího náhledu na možnosti využití metody strukturovaného učení nejen ve vzdělávání dětí s PAS a přiblížit využití různých vzdělávacích pomůcek, které byly pedagogy shledány efektivními z hlediska jejich používání. Domnívám se, že informace získané zpracováním diplomové práce budou rovněž přínosné i pro mé profesní zaměření, protože se zajímám o způsoby vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra a možnosti rozvoje dětí efektivním využitím různých vzdělávacích pomůcek.

1 UVEDENÍ DO PROBLEMATIKY DĚTÍ S PAS

Poruchy autistického spektra (PAS) patří mezi pervazivní poruchy, které v mnoha oblastech ovlivňují život člověka od dětského věku. Projevují se ve více úrovních, souvisí s vyžíváním mozku jedince, k jehož změnám dochází ve struktuře i funkcích a pronikají celou osobností člověka. Autismus je neurovývojovou poruchou a patří k nejdůležitějším poruchám dětského mentálního vývoje. Projevy autismu lze zaznamenat již v prvních letech života dítěte, záleží však na konkrétním typu poruchy a možném vlivu dalších přidružených nemocí. Projevy autismu i jeho následná diagnostika tak mohou být ovlivněny. Avšak podobně jako u mnohých jiných onemocnění, procházely názory lékařů a odborníků věnující se této problematice, řadou změn (Thorová, 2016).

1.1 Etiologie poruch autistického spektra

Bazalová (2017) hovoří o vícefaktorových příčinách neurovývojového postižení, kterými se zabývají mnohé vědecké obory v rámci rozsáhlých výzkumů. Zkoumány jsou například příčiny genetické, metabolické, virové, environmentální či faktory související s životním stylem. I když jsou příčiny vzniku prozatím nejasné, je zaznamenán velký posun ve zpřesnění diagnostiky odborníky, kteří se problematice věnují.

V etiologii poruch autistického spektra má zásadní význam vliv genetických faktorů. Některé studie prezentovaly vliv prostředí na vznik poruch autistického spektra zhruba ve stejné míře jako zastoupení genetických faktorů. Rizikovým faktorem pro vznik může být také imunitní systém matky i dítěte, autoimunitní onemocnění v těhotenství. Určitá dysfunkce imunitního systému může riziko vzniku poruchy autistického spektra zvýšit (Thorová, 2016).

1.2 Klasifikace poruch autistického spektra

Porucha autistického spektra patří mezi neurovývojová onemocnění na neurobiologickém podkladě. Je řazena mezi pervazivní poruchy, které narušují celkový vývoj jedince.

Dochází k postižení mozkových funkcí, které způsobuje deficity v oblasti komunikace, sociální interakce a představitosti. V současné době vychází klasifikace poruch autistického spektra z Mezinárodní statistické klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů (MKN), v originálu International Classification of Diseases (zkráceně ICD). Aktuálně platná je v České republice desátá revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10) a v souvislosti s měnící se zahraniční terminologií je Světovou zdravotnickou organizací vypracována také 11. revize ICD-11 s rozšířeným a přepracovaným obsahem. MKN-11 je nyní v přechodném období českého překladu. Mezinárodně platným klasifikačním systémem Americké psychiatrické asociace (APA) je Diagnostický a statistický manuál mentálních poruch (DSM) v aktuálním pátém vydání (DSM-V), které bylo schváleno v roce 2013 (Bittmannová a kol., 2019).

Klasifikace poruch autistického spektra dle MKN-10

Thorová (2016) uvádí členění poruch autistického spektra podle Mezinárodní statistické klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů (MKN-10) v rozdělení do následujících kategorií:

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

Klasifikace poruch autistického spektra dle DSM-IV

Klasifikace poruch autistického spektra se podle staršího členění v Diagnostickém a statistickém manuálu mentálních poruch (DSM-IV) podobá nynějšímu platnému klasifikačnímu systému MKN-10. Klasifikační systém DSM-IV vydaný Americkou psychiatrickou asociací v roce 1994 je podobně definovaný jako systém MKN-10.

Thorová (2016) uvádí v překladu klasifikaci takto:

- Autistická porucha (Autistic Disorder),
- Rettův syndrom (Rett's Syndrome),
- Dětská dezintegrační porucha (Childhood Disintegrative Disorder),
- Aspergerova porucha (Asperger Disorder),
- Pervazivní porucha dále nespecifikovaná (Pervasive Developmental Disorder Not Otherwise Specified).

Klasifikace dle DSM-V

Klasifikace dle aktuálně používaného Diagnostického a statistického manuálu mentálních poruch (DSM-V) spojuje dosud používané diagnózy (dětský autismus, Aspergerův syndrom a pervazivní vývojovou poruchu nespecifikovanou) do jedné kategorie, kterou je Porucha autistického spektra 299.00 [F84.0] a zařazuje ji jako podskupinu neurovývojových poruch (Thorová, 2016).

DSM-V upřesňuje zaznamenání poruchy autistického spektra spojené se somatickým nebo genetickým onemocněním, s environmentálním faktorem nebo s jinou neurovývojovou, duševní či behaviorální poruchou, určením stupně podpory, která je potřebná v problémových oblastech sociální komunikace a projevů stereotypního chování s následným stanovením specifikace:

- S přidruženou poruchou intelektu nebo bez poruchy intelektu
- S přidruženou poruchou řeči nebo bez přidružené poruchy řeči
- Spojenou se známým somatickým nebo genetickým onemocněním nebo environmentálním faktorem
- Spojenou s jinou neurovývojovou, duševní nebo behaviorální poruchou
- S katatoní¹ (DSM-V, 2015)

¹ Základním znakem katatonie je výrazná porucha psychomotoriky, která může zahrnovat sníženou motorickou aktivitu, sníženou angažovanost při rozhovoru nebo tělesném vyšetření nebo nadměrnou motorickou aktivitu (DSM-V, 2015, s. 124).

Klasifikace dle ICD-11

Thorová (2023, [online]), uvádí terminologické změny v klasifikačním systému MKN 11, kdy kategorie pervazivních vývojových poruch zanikla a byla nahrazena skupinou Duševních, behaviorálních a neurovývojových poruch, do kterých se dále zařazuje i porucha autistického spektra. Vznikají tak specifické subtypy poruchy autistického spektra, které mají souvislost s úrovní intelektuálního a jazykového vývoje. Kritéria pro poruchy autistického spektra jsou naplněna, avšak schopnost jedinců užívat funkční jazyk se liší od mírného narušení, až po úplnou absenci schopnosti funkční jazyk používat.

1.3 Charakteristika jednotlivých poruch autistického spektra

V České republice je od roku 1994 platným klasifikačním systémem Mezinárodní statistické klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů (MKN). V současné době platí desátá revize MKN, kdy je od dubna 2014 uváděna platnost poslední aktualizace této revize. Do kategorie pervazivních vývojových poruch jsou řazeny následující kategorie (Bittmannová a kol., 2019).

1.3.1 Dětský autismus

Dětský autismus je typem pervazivní vývojové poruchy. Úroveň závažnosti poruchy bývá definována od mírné formy, kterou provází méně četné symptomy, až po formu těžkou, kdy je množství závažných symptomů velké. Problémy se projevují ve všech částech diagnostické triády, tedy komunikaci, sociální interakci i představivosti. Avšak kromě poruch v těchto oblastech se mohou projevovat ještě další dysfunkce především v chování daného jedince. Příkladem může být zvláštní až výstřední chování. Porucha bývá diagnostikována bez ohledu na další přidružené poruchy (Thorová, 2016).

V řečovém projevu dítěte je patrná echolálie, mechanické opakování slov řečených druhou osobou, mnohdy bez pochopení jejich významu. Celkový vývoj řeči bývá značně opožděn, v některých případech se řeč nerozvine vůbec. Symptomy autismu se většinou projevují do tří let věku dítěte. Dále se specifické projevy v souvislosti s věkem mohou proměňovat. Ke specifickým rysům se může pojit další škála rysů nespecifických (Hrdlička, Komárek, 2014).

Dle Thorové (2016) jsou do diagnostických kritérií pro dětský autismus podle Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů řazeny tyto rysy:

1. Autismus se projevuje před třetím rokem věku dítěte.

2. Kvalitativní narušení sociální interakce:

- nepřiměřené hodnocení společenských emočních situací,
- nedostatečná odpověď na emoce jiných lidí,
- nedostatečné přizpůsobení sociálnímu kontextu,
- omezené používání sociálních signálů,
- chybí sociálně-emoční vzájemnost,
- slabá integrita sociálního, komunikačního a emočního chování.

3. Kvalitativní narušení komunikace:

- nedostatečné sociální užívání řeči bez ohledu na úroveň jazykových schopností,
- narušená fantazijní a sociálně-napodobivá hra,
- nedostatečná synchronizace a reciprocita v konverzačním rozhovoru,
- snížená přizpůsobivost v jazykovém vyjadřování,
- relativní nedostatek tvořivosti a představivosti v myšlení?
- chybí emoční reakce na přátelské přiblížení jiných lidí (verbální i neverbální),
- narušení kadence komunikace a správného užívání důrazu v řeči, které modulují komunikaci,
- nedostatečná gestikulace užívaná ke zvýraznění komunikace.

4. Omezené, opakující se stereotypní způsoby chování, zájmy a aktivity:

- rigidita a rutinní chování v široké škále aspektů každodenního života (všední zvyky, hry),
- specifická přichylnost k předmětům, které jsou pro daný věk netypické (jiné než např. plyšové hračky),
- lpění na rutině, vykonávání specifických rituálů,
- stereotypní zájmy – např. data, jízdni řady,
- pohybové stereotypie,
- zájem o nefunkční prvky předmětů (vůně),
- odpor ke změnám v běžném průběhu činností nebo v detailech osobního prostředí.

Nespecifické rysy

- strach (fobie)
- poruchy spánku a příjmu potravy
- záchvaty vzteku, agrese a sebezraňování
- většinou chybí spontaneita, iniciativa a tvořivost při organizování volného času
- potíže s vytvořením myšlenkové osnovy při rozhodování v práci i přesto, že schopnostmi na úkoly stačí

1.3.2 Atypický autismus

Atypický autismus je typem pervazivní vývojové poruchy, která tvoří součást autistického spektra, dítě však splňuje diagnostická kritéria daná pro dětský autismus jen z části. U jedinců s touto diagnózou nalezneme mnoho specifických sociálních, emocionálních a behaviorálních symptomů, které s obtížemi dětí s autismem souhlasí. Důležitým aspektem je, že celkový obraz u atypického autismu plně nesplňuje hlediska jiné pervazivní vývojové poruchy. Atypický autismus tak nemá stanoven a přesně definován klinický obraz. Typické jsou však potíže v navazování vztahů s vrstevníky, vnímavost až citlivost na vnější podněty je vyšší. Obvykle bývá atypický autismus diagnostikován v případech, kdy:

- První symptomy autismu byly zaznamenány až po třetím roce života dítěte.
- Neobvyklý vývoj je zaznamenán ve všech třech oblastech diagnostické triády, ale způsob vyjádření, závažnost a četnost symptomů nenaplnuje diagnostická kritéria.
- Není naplněna diagnostická triáda, jedna z oblastí není primárně a výrazně narušena.
- Autistické chování se přidružuje k těžké a hluboké mentální retardaci, jsou pozorovatelné některé ze symptomů typických pro autismus a mentální věk jedince je nízký (Thorová, 2016).

Určitá část dětí s atypickým autismem má některé oblasti vývoje narušeny méně než jedinci s dětským autismem. Mohou chybět zájmy se stereotypním charakterem, komunikační či sociální dovednosti mohou být na lepší úrovni. Atypický autismus nebyl rozeznáván jako samostatná kategorie americkým diagnostickým systémem. Užíván byl

termín *pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná*. Zahrnoval atypický autismus, vývojovou poruchu nespecifikovanou či atypický vývoj osobnosti. Tato široká kategorie se stávala častým terčem odborné kritiky pro nekonkrétnost k přesnějšímu stanovení diagnózy (Thorová, 2016).

1.3.3 Aspergerův syndrom

Aspergerův syndrom je řazen mezi poruchy autistického spektra. Intelekt u osob s Aspergerovým syndromem je v pásmu normy, ovlivňuje úroveň osvojených sebeobslužných dovedností i později úroveň dosaženého vzdělání. Vývoj řeči nemusí být opožděný, okolo pěti let věku bývá řeč plynulá a slovní zásoba se rozvíjí. Řečový projev však bývá nápadně mechanický, formální, děti často používají výrazy dospělých lidí nebo je jejich vyjadřování nápodobou hovorů dospělých. Nejen děti, ale i dospělí s Aspergerovým syndromem mívají potíže v praktickém užívání řeči, nerespektují roli mluvčího, mívají hlasové projevy, které nemusí dávat smysl nebo nesouvisí s kontextem dané situace, nevnímají zájem či nezájem druhých účastníků hovoru. Zároveň mají obtíže v chápání pravidel společenského chování. Děti se tak obtížněji zapojují do kolektivu vrstevníků. Mnohdy vyhledávají možnost být o samotě a kolektivu se samy straní (Čadilová, Jůn, Thorová, 2007).

Děti jsou orientovány na sebe a své zájmy. Do her a aktivit s ostatními dětmi se spíše nezapojují. Některé děti upřednostňují spíše společnost výrazně starších či naopak mladších dětí, jiné zůstávají při hře v roli pozorovatele. Pokud by byly ke společné hře nuceny, mohou se dostavit stavy paniky a afektu. V rámci hry jsou pro ně přijatelná jen jejich vlastní pravidla (Attwood, 2005).

Jedinci s Aspergerovým syndromem mívají oblíbené okruhy svých zájmů, v nich lze pozorovat opakující se prvky či určitý řád. Znalosti v okruzích těchto zájmů jsou až encyklopedické. V chování se mohou vyskytovat problémy, které se mohou projevit i bez zjevné příčiny. Může se projevit agresivita, poruchy chování, autoagresivita. Častými doprovodnými jevy v chování bývají impulzivita, poruchy aktivity a pozornosti, nutkavé opakující se jednání. Jedinci s Aspergerovým syndromem mají nízkou míru empatie, obtížně chápou potřeby jiných lidí, omezena je schopnost vyjadřování svých pocitů. O to snadněji mohou podléhat působení stresu. Intelektivní úroveň není předpokladem samostatného života v dospělosti. S individuálním přístupem a nácvikem určitých dovedností zvládnou děti vzdělávání na běžné základní škole, později mohou najít

uplatnění v zaměstnání. Možné je však i problémové chování některých jedinců, kteří mají velké obtíže v sociální interakci (Thorová, 2016).

Změny, které s sebou přináší vypracování nové verze klasifikačního systému ICD- 11 vydané Světovou zdravotnickou organizací (v České republice nyní v přechodném období překlada), se výrazně dotýkají kategorie Aspergerův syndrom, která přijetím nové klasifikace jako samostatná kategorie zaniká. Dochází tedy ke sloučení kategorie Aspergerův syndrom a Porucha autistického spektra (Bazalová, 2023).

1.3.4 Rettův syndrom

Rettův syndrom je neurovývojovým genetickým onemocněním vázaným na chromozom X, které se projevuje téměř výhradně u dívek. Jedná se o pervazivní vývojovou poruchu, která má negativní dopad na tělesné, motorické i psychické funkce člověka. Poprvé byl Rettův syndrom popsán rakouským dětským neurologem Andreasem Rettem v roce 1966, který si během své praxe všiml identických symptomů u dívek a žen. Později, v roce 1999, byl objeven gen na raménku chromozomu X, který zhruba v 80 % případů zapříčiňuje vznik Rettova syndromu. Symptomatika syndromu je velmi různorodá, mutace genu mají mnoho podob. Stejná mutace genu způsobuje u chlapců těžkou formu encefalopatie, která zapříčiňuje minimální šanci na přežití. I přes to bylo evidováno několik případů Rettova syndromu u chlapců s čtenými symptomy a těžkým narušením kognitivních funkcí. Rettův syndrom lze již diagnostikovat na základě genetického vyšetření (Thorová, 2016).

Pro Rettův syndrom je charakteristický téměř normální prenatální a perinatální vývoj dítěte do období 6 měsíců věku. Prvních šest měsíců věku dítěte je zdánlivě normální i psychomotorický vývoj. V normě je též obvod hlavy dítěte při narození. V období 5 až 48 měsíců věku dítěte dochází ke zpomalování růstu hlavy, postupné ztrátě již osvojených funkčních manuálních dovedností. To je doprovázeno ztrátou schopnosti účelně pohybovat rukama. Dochází tak ke stereotypním pohybům rukou, například kroutivému svírání. S nástupem poruchy dochází ke ztrátě sociálních dovedností, obtížím s koordinací pohybů a chůze, k poruše expresivní i receptivní složky řeči, možnosti komunikace jsou omezené, vzhledem k částečné nebo úplné ztrátě řeči, nemožnosti ukazovat či znakovat. V oblasti porozumění se schopnosti u jednotlivých dívek liší. Obvykle porozumí jednoduchým pokynům. Častý je také výskyt nepravidelného dýchání,

hyperventilace, apnoe, později se může vyvinout skolióza či kyfoskolióza. Častý bývá také výskyt epilepsie (Hrdlička, Komárek, 2014).

V případě výskytu mírnější varianty syndromu zůstávají alespoň částečně zachovány řečové a manuální dovednosti (Thorová, 2016).

1.3.5 Jiná dětská dezintegrační porucha

Jiná dětská dezintegrační porucha, která byla poprvé popsána v roce 1908, známá pod názvy infantilní demence či Hellerův syndrom, byla zařazena mezi pervazivní vývojové poruchy. Porucha je charakteristická počátečním uspokojivým vývojem dítěte. Vývoj dítěte, bývá v normě ve všech oblastech do dvou let věku. V období mezi třetím a čtvrtým rokem věku dítěte dochází k výrazné regresi, rychlé ztrátě již získaných motorických, sociálních dovedností a řeči a nástupem těžkého mentálního postižení (Čadilová, Jůn, Thorová, 2007).

Zhoršení stavu může být náhlé nebo může trvat i několik měsíců a bývá střídáno obdobím ustrnutí předchozího vývoje. Ke zhoršení stavu dochází v komunikačních i sociálních dovednostech, často je přidruženo chování typické pro autismus. Thorová (2016, s. 198) uvádí, že *„na rozdíl od dětského autismu se dezintegrační porucha liší pozdější dobou nástupu prvních symptomů (existuje delší období prokazatelně normálního vývoje), ztráta dovedností je více markantní. U některých dětí s autismem může dojít k regresi i později, ale nepředchází období zcela normálního vývoje.“* U dětí s dezintegrační poruchou je také evidován častější výskyt epilepsie.

Jak bylo uvedeno, diagnostická kritéria udávají normální vývoj dítěte nejméně první dva roky, kdy komunikace (verbální i neverbální), sociální vztahy, hra dítěte i adaptivní chování odpovídají vývojové normě. Ztráta již osvojených dovedností je dle diagnostických kritérií alespoň ve dvou uvedených oblastech, které Thorová (2016) uvádí takto:

- expresivní nebo receptivní jazyk,
- sociální dovednosti,
- ztráta kontroly močení či stolice,
- hra,
- motorické dovednosti.

Funkční abnormality musí být pozorované alespoň ve dvou z těchto oblastí:

- kvalitativní poškození sociální interakce (poruchy v neverbálním chování, neschopnost navazovat vztahy s vrstevníky, nedostatek emoční a sociální reciprocity),
- kvalitativní poškození komunikace (řeč je opožděná nebo chybějící, neschopnost iniciovat nebo udržovat konverzaci, opakuující se užívání jazyka, nedostatečně rozvinutá symbolická a napodobivá hra),
- omezené opakuující se vzorce chování, zájmů a aktivit včetně stereotypních pohybů.

1.3.6 Jiné pervazivní vývojové poruchy

Jiná pervazivní vývojová porucha je kategorie vše prostupující poruchy, jejíž diagnostická kritéria nejsou přesně vymezena. Její diagnostické využití není v Evropě příliš časté. Do této kategorie jsou zařazováni jedinci, u nichž je narušena kvalita komunikace, sociální interakce i hry. Míra narušení těchto oblastí však neodpovídá diagnóze autismu nebo atypického autismu. Symptomatika poruch je rozmanitá, jednotlivé symptomy mohou být shodné s chováním dětí s autismem, avšak jejich výskyt v dané kategorii není ve větším množství. Některé jednotlivé schopnosti v triádě se blíží normě nebo jí odpovídají. Diagnostikovány mnohdy bývají děti, které mají těžší formu poruchy aktivity a pozornosti, vývojovou dysfázií, nerovnoměrně rozvinuté poznávací schopnosti, mentální postižení, méně četné projevy typické pro autismus. Do této skupiny poruch jsou zařazováni i jedinci s výrazně narušenou oblastí představivosti. Mají velmi nízkou schopnost rozlišování reality a fantazie, vyhraněné stereotypní zájmy. Jejich projevy sociálního chování a komunikace vykazují minimum znaků typických pro autismus. Společně s obtížemi v oblasti představivosti má stereotypní chování vliv na sociální interakci a kvalitu komunikace jedince (Thorová, 2016).

1.3.7 Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby

Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby je nepříliš definovanou poruchou, která spojuje hyperaktivní syndrom, mentální retardaci (s IQ pod 50), narušení pozornosti, stereotypní pohyby a autoagresivitu. V období adolescence přechází hyperaktivita v hypoaktivitu. Deficit v sociální oblasti (autistického typu) se

nevyskytuje, používání očního kontaktu a sociální vztahy s vrstevníky jsou přiměřené vývoji (Bazalová, 2012 in Hrdlička, Komárek, 2014).

Thorová (2016) uvádí výzkumná diagnostická kritéria této poruchy dle desáté revize Mezinárodní statistické klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů (MKN – 10). V těchto kritériích jsou zahrnuty kromě trvalého motorického neklidu také velmi rychlé změny aktivity a stereotypní činnosti trvající beze změny dlouhou dobu. Dále jsou uváděny opakující se stereotypní vzorce chování a opakované motorické aktivity. Opakování činností může mít podobu hry s jedním předmětem či rituální činnost, kterou dítě provádí samostatně nebo ve vztahu k dalším osobám. Patrná je absence spontánní, různorodé, symbolické a napodobivé hry, která by odpovídala vývojové úrovni dítěte. Výrazným diagnostickým kritériem je opakované sebepoškozování. Tento typ poruchy je zařazen pouze v aktuálně platné verzi MKN-10.

1.4 Problémové oblasti vývoje dětí s PAS

„Frekvence symptomů a tíže poruchy se u každého člověka velmi liší. Některé dovednosti mohou zcela chybět, jiné jsou jen výrazně opožděné. V rámci poruch autistického spektra se tak setkáváme s dětmi s různou řečovou vybaveností (dětmi nemluvicí, dětmi s dysfázií, dětmi s dobrou slovní zásobou i dětmi výrazně jazykově nadané), různými intelektovými schopnostmi i různým stupněm zájmu o sociální kontakt (mazlivé, netečné, fixované na blízké osoby, aktivní, ale neschopné dodržovat pravidla sociálního chování). Symptomy se kombinují v nesčetných variacích, a tak prakticky nenajdeme dvě děti se stejnými projevy.“ (Thorová, 2016, s. 29)

Škála projevů poruch autistického spektra je velmi široká. Patrné jsou na více úrovních a ovlivňují celou osobnost daného člověka. Diagnóza bývá stanovena na základě projevů chování jedince za působení kombinací různých faktorů. Základní triádu tvoří problémy v oblasti sociální interakce, komunikace a představivosti (Šlapal, 2007). Šporclová (2018) uvádí spojení poruch autistického spektra s různým stupněm mentálního postižení v rozmezí 30–70 % případů. S tímto rozmezím je rozlišení projevů poruch autistického spektra, mentálního postižení i souběžných jiných onemocnění obtížnější.

Porucha v oblasti **sociální interakce** se svým rozsahem u jedinců s poruchou autistického spektra výrazně liší. Jak uvádí Thorová (2016, s. 63) „jednoznačně lze říci, že sociální intelekt je vždy vůči mentálním schopnostem člověka s poruchou autistického spektra v hlubokém deficitu.“ Potíže jedinců v sociálních vztazích se v jednotlivých případech mohou v projevech lišit také vzhledem k prostředí, ve kterém vyrůstají a žijí. Mnohdy tyto lidé působí, že žijí ve vlastním světě, mají nízkou schopnost vytváření vztahů či sdílení společných zájmů s vrstevníky. Nedostatečná je také schopnost sociální a emocionální empatie (Šlapal, 2007).

Vývoj dítěte v oblasti sociálního chování je velmi různorodý. V raném věku je zájem dítěte o sociální kontakt omezenější. Dítě nemá snahu o spontánní nápodobu činností, které vidí u rodičů a dalších dospělých. Jeho chování je tak často omezeno jen na mechanicky naučené aktivity. Do tří let věku dítěte se také většinou začnou objevovat nápadné opakující se pohyby, mezi které patří například kývání tělem, třepání rukama, případně prsty, chození po špičkách. Častá bývá také silná reakce dítěte na okolní hluk, kdy začne projevovat náhlou úzkost. Naopak extrémní však může být nepřiměřená sociální aktivita, kdy se dítě snaží navázat sociální kontakt s každým člověkem bez ohledu na to, kde se nachází a zda jeho chování překračuje sociální normu. Může se jednat o snahu s druhým člověkem komunikovat, kdy jediným přípustným tématem konverzace je oblast zájmu dítěte, snahu dotýkat se druhé osoby nebo upřené zahledění do obličeje z nepřiměřené vzdálenosti (Thorová, 2016).

Lorna Wingová rozčlenila typy sociální interakce u poruchy autistického spektra do tří skupin, které popsala jako klienty sociálně uzavřené, klienty s pasivní interakcí a klienty s aktivní, ale zvláštní interakcí. Neuvádí však rozdělení do skupin za zcela jednoznačné, záleží na charakteru situace a prostředí, v němž se pozorovaný jedinec nachází (Jelínková, 2001).

Členění sociální interakce podrobněji popisuje Thorová (2016) v rozdělení do pěti typů takto: První je typ *osamělý*. V oblasti projevů sociálního chování má tento typ minimální nebo žádnou snahu o bližší fyzický i sociální kontakt. Dítě je samotářské, nevyhledává společnost dalších lidí, neprojevuje ani zájem o vrstevníky, preferuje samostatnou hru a nechce, aby mu do ní okolí zasahovalo. Dítě často mívá snížený práh bolestivosti, neprojevuje empatii, může projevovat známky agrese vůči ostatním dětem nebo při manipulaci s předměty.

Druhý je typ *pasivní*. Dítě jen velmi málo projevuje své potřeby, kontaktu s druhými se prvotně nevyhýbá, ale samostatně jej nevyhledává. Při kontaktu s vrstevníky často neví, jak se zapojit například do společné hry. V kolektivu jsou přítomni spíše jako pasivní pozorovatelé. Míra empatického chování je velmi nízká, při komunikaci se soustředí převážně na uspokojení vlastních potřeb.

Třetí typ je *aktivní – zvláštní*. Chování dítěte je často velmi problematické až obtěžující. Charakteristické jsou spontánní sociální reakce, kdy dítě nerespektuje intimní vzdálenost od druhého člověka, kterého má tendenci se stále dotýkat a nedodrжуje společensky přijatelné chování či pravidla. Dítě upřednostňuje své potřeby a svůj okruh zájmů při konverzaci. Dotazování může být až ulpívavého charakteru.

Čtvrtý typ je *formální, afektovaný*. Tito lidé mají dobré vyjadřovací schopnosti, jejich vyjadřování často působí velmi precizním dojmem. Obdobně i chování je velmi kontrolované, konzervativní. Vyžadují stereotypnost v každodenních záležitostech a striktní dodržování nastavených pravidel. Bývají velmi zdvořilí, ale bez projevu sociální empatie.

Pátý typ sociální interakce je *smíšený – zvláštní*. U tohoto typu je patrná velká různorodost v sociálním chování a kvalitě kontaktu s okolím. Velmi záleží na osobě, se kterou komunikace probíhá a na prostředí, v němž se jedinec nachází. V komunikaci často využívá naučené výrazy, zájem o komunikaci je aktivní v případě, že se jedná o okruh zájmů dítěte. V chování se střídají prvky osamělosti s aktivním zájmem.

Příklady chování u jednotlivých typů sociální interakce jsou uvedeny pro představu rozmanitosti projevů sociálního vnímání a prožívání. U každého jedince se problémy v sociálních vztazích projevují jinak. Jednotlivé typy nejsou vyhraněné a mohou se vzájemně prolínat. Sociální vztahy jsou pro dítě s autismem obtížně čitelné, občas se projevuje společensky, ale vzájemné působení zůstává jednostranné, zvláštní (Peeters, 1998).

Nedostatky v sociální oblasti ovlivňují celkový rozvoj dítěte, které aktivně nevyhledává vztahy s ostatními lidmi. Pocit sounáležitosti a vzájemnosti s okolím pro něj není příliš důležitý. Je však důležité jej učit chování vůči ostatním lidem. Některé děti s autismem dávají přednost společnosti mladších dětí, jiné naopak vyhledávají společnost dospělých osob. Snahu o navázání kontaktu může dítě s autismem projevovat mnoha způsoby, například hlasovými projevy, ničením předmětů, pliváním, agresí vůči okolí i autoagresivitou. Svých problémů si však dítě většinou vědomo není. Nechápe, že sociální chování se mění podle situace a aktuálních okolností, v nichž se nachází. Některé

osvojené vzorce chování, které předcházely například afektům či rozladěnosti, často přetrvávají do dospělého věku. V dospělosti však již mohou působit nepatřičně až nepříjemně (Jelínková, 2001).

Porucha v **oblasti komunikace** se u dětí s poruchou autistického spektra pohybuje v úrovni receptivní i expresivní. Rozvoj řeči tak bývá opožděn. Při verbálním projevu dítěte bývá často nápadným znakem echolálie, mechanické opakování slyšeného. Celkový význam komunikace bývá nízký, narušena je správná stavba věty. U některých dětí s autismem se řeč nerozvine dostatečně nebo vůbec (Hrdlička, Komárek, 2014).

Thorová (2016, s. 238) zaznamenává čtyři typy vývoje řeči, kdy v prvním typu vývoje dítě mluvilo, používalo první slova, potom však vývoj ustal, následovala regrese a dítě přestalo mluvit. Ve druhém typu dítě verbální projev používá, ale progres je velmi pomalý. Ve třetí typu vývoje se řeč dítěte nikdy neobjevila. V posledním, čtvrtém typu vývoje řeči, se řeč projevila, ale přestala se vyvíjet dále a dítě tak zůstalo na daném stupni vývoje řeči.

Pro dítě s autismem může být jednoslovný výraz zastoupením zvládnutí aktuální situace nebo vyjádřením potřeby. Porozumění je založené na tom, co vidí (Peeters, 1998).

V rámci verbální komunikace mají děti s poruchou autistického spektra potíže v mnoha aspektech jazyka, ve kterých se porucha projevuje. Ve zvukové stránce řeči je narušena její expresivní složka. Dítě pak nemluví nebo je vývoj jeho řeči pod úrovní mentálních schopností. Narušena může být i receptivní složka řeči, kdy dítě mluvenou řeč vůbec nechápe. Zvládne porozumění jednoduchým úkolům. Nejtěžší forma deficitu může nastat, kdy dítě nerozumí ani nemluví. Dalším aspektem jazyka, ve kterém se porucha projevuje, je zvuková stránka jazyka (prozódie), rychlost a rytmus řeči a její intonace. Vyjadřování dítěte je mechanické, monotónní, kdy hlas bývá posazen příliš nízko nebo naopak příliš vysoko. Celkový verbální projev bývá bez emočního zabarvení. Modulace hlasitosti řeči je velmi obtížná. Jak již bylo zmíněno, obtíže jsou patrné v chápání významu komunikace i nepochopení společenského významu konverzace. Děti často lpí v komunikaci na tématech jejich zájmu, používají nevhodné otázky či vulgarismy. Mnohdy tak činí v potřebě upoutání pozornosti. Nejméně narušenou oblast řeči mají lidé s Aspergerovým syndromem. Jejich pasivní slovní zásoba je poměrně široká, nejvíce se komunikační problémy objevují v praktickém využití komunikace a neverbální složce komunikace. Porozumění správnému významu gest či mimickému výrazu je však velmi obtížné (Thorová, 2016).

Obtíže v komunikaci jsou také doprovázeny omezeným okruhem zájmů dítěte, zavedenými rituály a repetitivním chováním. Dítě často opakovaně používá slova nebo výrazy, které se naučilo (echolalie) a je potřeba tyto prostředky vnímat jako pokusy dítěte o komunikaci s okolím. Děti s autismem mají problémy s generalizací pojmů, což znamená spojení slova s konkrétním předmětem. Vnímání je tak vázáno na prostředí, v němž se dítě nachází. Slova nebo věty, kterým dítě rozumí v jedné konkrétní situaci, jsou pro něj v jiných situacích těžko srozumitelné. Pokud je dítě s autismem schopno verbálně komunikovat, neznamená to však, že verbální komunikaci plně rozumí. Není schopno plně analyzovat sdělení v rozvířených větách, velký počet slov je pro porozumění obtížný. Jeho schopnost zpracování sluchových podnětů bez vizuální opory je oslabena (Jelínková, 2001).

Třetí problémovou oblastí je **narušená schopnost představivosti**. Velice důležitou součástí oblasti představivosti tvoří rozvoj schopnosti nápodoby. Při narušení představivosti během vývoje dítěte se nedostatečně rozvíjejí herní dovednosti, které tvoří základ pro pozdější proces učení. Vývoj hry dítěte závisí na úrovni motoriky, myšlení, dovednosti nápodoby i představivosti, fantazie. U dítěte s autismem pozorujeme při hře výskyt charakteristických abnormních prvků, kterými jsou stále se opakující aktivity, stereotypní modely chování nebo činnosti, měnící se s vývojem dítěte. Děti mívají obvykle zájem o konkrétní hračky či předměty. Nové hračky v nich neprobouzejí zájem. Zacházení s hračkami bývá nefunkční. Jedinec projevuje stereotypní chování, ulpívání na pohybu věcí, soustředění se na konkrétní předměty nebo pohyby (Jelínková, 2001).

V oblasti chování při herních aktivitách jsou nejvýraznější obtíže v napodobování a symbolické hře, kdy dítě napodobuje méně, jen když má samo zájem, případně nenapodobuje vůbec nebo k symbolické imitaci, která je výrazně narušena, používá zástupné předměty. Čas, který dítě stráví určitou činností či hrou se liší mírou zaujetí každého jedince. Někdy mohou být zájmy či míra zaujetí tak silné, že v nemalé míře narušují chod rodiny a ovlivňují její členy. S přerušением vyžadované aktivity mnohdy souvisí problémy v chování. Mohou jimi být křik, agresivita, autoagrese nebo naopak úplné odmítání jakékoli spolupráce dítěte (Thorová, 2016).

2 CHARAKTERISTIKA DALŠÍCH NEUROVÝVOJOVÝCH PORUCH

Neurovývojové poruchy představují skupinu poruch, které, zasahují vývoj nervového systému jedince. Projevovat se začínají během raného období vývoje. Genetické faktory se kombinují s riziky prenatálními, perinatálními a raně postnatálními. *„Závažnost neurovývojového onemocnění i jeho klinických projevů je podmíněna především časovým faktorem tj. obdobím, kdy patologická noxa (škodlivina) na nezralý mozek působila, přičemž nejzranitelnější jsou ty struktury, které jsou momentálně v maximálním rozvoji. Čím častěji patologická noxa na mozek působí, tím jsou důsledky závažnější.“* (Šlapal, 2007, s. 30)

S ohledem na cíle praktické části diplomové práce budou blíže charakterizovány ADHD a mentální postižení, a to z toho důvodu, že u dětí s PAS se setkáváme často i s komorbiditou právě těchto dvou neurovývojových poruch.

2.1 ADHD

Termín ADHD je zkratkou odvozenou z anglického odborného názvu neurovývojového syndromu Attention Deficit Hyperactivity Disorder. Jak Šlapal (2007) uvádí, představuje tento syndrom kombinaci poruchy pozornosti spojené s hyperaktivitou a impulzivitou, jejichž projevy lze zachytit již v kojeneckém či batolecím období dítěte a po nástupu dítěte do mateřské školy.

2.1.1 Etiologie ADHD

Mezi příčiny vzniku patří poškození mozku, které vzniká v období vývoje centrální nervové soustavy, dále faktory genetické, neurobiologické, biochemické faktory a častý výskyt jejich kombinací. Poškození mohou vzniknout v období prenatálním, perinatálním i postnatálním (Jucovičová, Žáčková, 2010).

K příčinám prenatálním jsou řazeny komplikace v průběhu těhotenství, například: onemocnění matky, užívání alkoholu a návykových látek v průběhu těhotenství, vysoká psychická zátěž matky. Mezi příčinami perinatálními jsou uváděny komplikace vzniklé během porodu (nedostatečná nebo přerušovaná dodávka kyslíku do organismu), nízká porodní hmotnost dítěte, nedonošenost nebo prodloužené těhotenství. Postnatální příčiny

mohou být například infekční či horečnatá onemocnění dítěte po porodu, úrazy hlavy (Pugnerová, Kvintová, 2016).

Goetz, Uhlíková (2009) hovoří o vlivu dědičného základu pro vznik ADHD až z 80 %. Jedná se však o poruchu, jejíž vznik bývá ovlivněn působením více příčin. Jako jednu z přidružených příčin vzniku ADHD uvádějí tito autoři vliv prostředí. Dostatečný přísun kyslíku zajišťuje zdárný vývoj mozku dítěte již od prenatálního období. Pokud je během těhotenství přísun potřebného množství kyslíku dlouhodobě snížen, může mít tento faktor vliv na pozdější ADHD.

Významný vliv na výskyt ADHD mají etiologické modely: „*kognitivní, kdy dominují obtíže s útlumem činnosti (dítě netrpí rychlými reakcemi, ale nedostatkem útlumu, pomalými útlumovými reakcemi), neurobiologický, který uvádí odchylky ve stavbě a činnosti některých mozkových struktur, biochemický, který odhaluje nedostatek některých neurotransmiterů (přenašečů informace mezi mozkovými buňkami – neurony), tj. dopaminu, noradrenalinu a serotoninu.*“ (Paclt, 2007 in Jucovičová, Žáčková 2010, s. 12)

Různé poruchy chování, projevy hyperaktivity, narušená pozornost a obtíže s učením byly jako sdružené příznaky popsány na počátku 20. století. Ve své studii popsal lékař G. F. Still pravděpodobnost biologických příčin. Pozorováním lékař zjistil vyšší míru výskytu příznaků u chlapců než u dívek. Drtílková, Šerý (2007, s. 16) uvádějí, že „*předpoklad organického podkladu poruchy se v letech 1922–1968 dlouhodobě odrážel i v terminologii. Rozdílné termíny byly často používány v různých zemích světa a terminologie se také často lišila mezi psychiatry, neurology a pediatry. Termín lehká mozková dysfunkce (LMD) vznikl jako výsledek potřeby sjednotit terminologii a ohraničit diagnostická kritéria této poruchy v mezinárodním měřítku.*“

2.1.2 Terminologie a klasifikace ADHD

Terminologie používaná k označení hyperaktivních dětí se postupně proměňovala podle získávání nových poznatků. Od 50. let dvacátého století byl u nás používán odborný termín lehká dětská encefalopatie. Přibližně v šedesátých letech se začal tento termín pomalu upravovat na označení lehká mozková dysfunkce. Tato označení již nejsou odborně užívána. S pokrokem výzkumu léčby poruch, jejich příčin a projevů přichází také změny v používání odborné terminologie. V terminologii je používané označení hyperkinetický syndrom, který je dále uváděn se dvěma subtypy. První subtyp s poruchou

pozornosti a aktivity, druhý subtyp s označením hyperkinetická porucha chování, kdy se jedná o přidružení poruchy chování k syndromu ADHD. Mnohem častěji se však setkáváme s výše uvedenou zkratkou ADHD. Tato zkratka názvu Attention Deficit Hyperactivity Disorder je označením pro syndrom poruchy pozornosti spojeným s hyperaktivitou, který vychází z terminologie Americké psychiatrické asociace (APA). Označení syndromu Attention Deficit Disorder (ADD) je označením syndromu deficitu pozornosti bez přítomnosti hyperaktivity a impulzivity (Jucovičová, Žáčková, 2015).

Dítě s ADD nepůsobí ve společnosti příliš nápadným chováním. Bývá spíše pasivní, zadané úkoly plní pomalým tempem, obtížně se soustředí. Působí mnohdy nepřítomným až dezorientovaným dojmem. Obtíže bývají patrné také v sociální interakci dítěte (Škrdlíková, 2015).

Symptomy ADHD a diagnostická kritéria jsou popsány v klasifikačním dokumentu Diagnostický a statistický manuál duševních poruch, vytvořeným Americkou psychiatrickou asociací (APA, 2015). Drtílková, Šerý (2007) uvádějí termín Hyperkinetické poruchy (F90), dle desáté revize Mezinárodní statistické klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů (MKN), který dále obsahuje podskupiny:

- (F90.0) Porucha aktivity a pozornosti,
- (F90.1) Hyperkinetická porucha chování.

Ke stanovení diagnózy je nutná přítomnost obou symptomů, tedy poruchy pozornosti a hyperaktivity, které bývají často provázeny impulzivitou i dalšími přidruženými příznaky.

Jak dále Drtílková, Šerý (2007, s. 23) uvádějí, „*porucha musí začínat před 7. rokem věku a musí trvat nejméně 6 měsíců. Podle diagnostických kritérií MKN-10 jsou hyperkinetické poruchy charakterizované raným začátkem a kombinací nadměrně aktivního, špatně ovládaného chování s výraznou nepozorností a neschopností trvale se soustředit na daný úkol.*“ Uvedené projevy jsou patrné ve více situacích, například doma, v předškolním zařízení, ve škole a jejich rozsah je nepřiměřený mentálnímu věku dítěte.

Munden a Arcelus (2008) poukazují na rozdílnost v odborné terminologii, kdy velice podobným skupinám symptomů byla v obou klasifikačních systémech dána odlišná diagnostická označení.

Ptáček, Ptáčková (2018) popisují základní proměny v problematice ADHD v porovnání DSM-IV a DSM-V (APA). Dle DSM-IV jsou diagnostická kritéria rozdělena do tří skupin: Nepozornost, Hyperaktivita, Impulzivita. V každé skupině diagnostických kritérií

je popsán výčet konkrétních projevů. Z každé skupiny musí být zaznamenán minimální počet projevů před sedmým rokem života dítěte, musí se vyskytovat alespoň ve dvou z uvedených skupin a přetrvávat po dobu alespoň šesti měsíců v průběhu vývoje dítěte. „V diagnostickém a statistickém manuálu DSM-5 nejde již o poruchu typickou pro dětský věk, ale poruchu, která se může projevovat během celého života, nicméně její počátek je i dle DSM-5 v dětství. Požadavek, aby byly některé příznaky přítomné před dvanáctým rokem věku, představují také od DSM-IV posun, kde se vyžadovalo, aby příznaky byly patrné již před sedmým rokem. Základním znakem ADHD jsou i v DSM-5 přetrvávající známky nepozornosti nebo hyperaktivity-impulzivity, které ovlivňují běžné fungování jedince a jeho výkon.“ (Ptáček, Ptáčková, 2018, s. 16)

DSM-5 uspořádává 18 diagnostických kritérií ve dvou kategoriích: **Nepozornost** (9 kritérií), **Hyperaktivita a impulzivita** (9 kritérií). Pro splnění diagnózy musí u dítěte přetrvávat projevy nejméně v šesti kritériích v jedné nebo obou těchto kategoriích, a to ve dvou nebo více zkoumáních, zatímco adolescenti nebo dospělí (nad 17 let) musí mít pět z těchto symptomů (Horton-Salway, Davies, 2018).

Diagnostický manuál DSM-IV definuje ADHD širěji a dělí do následujících tří podtypů: **ADHD s převažující poruchou pozornosti**, **ADHD s převažující hyperaktivitou a impulzivitou** a **ADHD smíšený typ** (Drtílková, Šerý, 2007).

Aktuální verze manuálu DSM-5 (American Psychiatric Assotiation, 2015) definuje ADHD taktéž do tří podtypů, avšak s upraveným názvoslovím:

- 314.00 (F90.0) Porucha s převahou nepozornosti.
- 314.01 (F90.01) Porucha s převahou hyperaktivity a impulzivity.
- 314.01 (F90.2) Kombinovaná porucha.

V DSM-5 jsou pod diagnostickou kategorií Porucha pozornosti s hyperaktivitou dále zahrnuty skupiny:

- 314.01 (F90.8) Jiné nespecifikované poruchy pozornosti s hyperaktivitou
- 314.01 (F90.9) Nespecifikovaná porucha pozornosti s hyperaktivitou

Dle závažnosti a četnosti projevů diagnostických kritérií lze ADHD rozdělit do tří skupin:

- **Mírná**

Výskyt diagnostických příznaků se objevuje v malém množství a zapříčiňují pouze mírné narušení v sociální a pracovní oblasti dítěte. Schopnost koncentrace pozornosti je proměnlivá.

- **Středně těžká**

Výskyt diagnostických příznaků je v rozmezí „mírné“ až „těžké“ závažnosti. U dítěte se projevuje emoční nestabilita, neklid, obtížné soustředění či snížení sebekontroly.

- **Těžká**

Výskyt diagnostických příznaků se projevuje ve vysoké míře, některé projevy mohou být zvláště závažné. Těžké funkční narušení se týká činností v domácím i školním prostředí, v sociálních vztazích. Projevuje se výrazný neklid, velmi nízká až žádná schopnost sebeovládání dítěte (Jucovičová, Žáčková, 2010).

2.1.3 Problémové oblasti vývoje dětí s ADHD

Již od kojeneckého období dítěte je možné identifikovat faktory, které by později mohly vést k vývoji hyperaktivního chování. Škrdlíková (2015) uvádí mezi hlavními signály obtížně utišitelný pláč i při uspokojení základních potřeb, nepravidelný spánek a celkovou poruchu biorytmu dítěte. Projevy v kojeneckém věku nemusí být však nijak nápadné a toto vývojové období dítěte nemusí být neklidem nijak zasaženo.

Žáčková, Jucovičová (2010) doplňují v souvislosti se symptomy ADHD v kojeneckém věku také zaznamenávaný nerovnoměrný vývoj motorických funkcí. Časté bývá urychlení motorického vývoje, kdy je některá z vývojových fází „přeskočena“ a dítě začíná s chůzí dříve, již okolo 10. měsíce věku. Ve vývojovém období batolete je patrná zvýšená pohyblivost dítěte. Dítě má sníženou potřebu spánku, při hře se obtížněji soustředí, hračku nebo započatou činnost zanechá a již se k ní nevrací. Projevuje se nízká frustrační tolerance. Afektivní reakce na podněty mívají větší intenzitu a trvají mnohem déle. U hypoaktivních dětí je často přítomen opožděný vývoj řeči a rozvoj motorických schopností. Mívají pomalejší reakce, delší dobu si osvojují sociální návyky i nové činnosti, v motorické obratnosti mohou mít obtíže.

Jucovičová, Žáčková (2015, s. 43) dále uvádějí, že „některé děti začínají mluvit třeba až okolo dvou let, nebo až se vstupem do mateřské školy, případně děti mluví, ale pomocí jednoduchých výrazů neadekvátních jejich věku, či mají svou „vlastní řeč“, který ale neodpovídá reálné řeči. U některých dětí bývá řeč jednodušší, obsahově chudší. Někdy nastanou u dětí potíže až ve chvíli, kdy mají tvořit věty a verbálně vyjádřit své myšlenky. Děti mluví překotně, zadržávají, myšlení je rychlejší než řeč a dítě nedokáže tak rychle verbálně vyjádřit to, co chce.“

V předškolním období bývá nadále zaznamenávána zvýšená emocionalita, afektivita a nerovnoměrný vývoj motorických a kognitivních funkcí (sluchového a zrakového vnímání, myšlení, paměti, řeči). Děti bývají rodiči popisovány jako velmi aktivní s neustálou potřebou pozornosti svého okolí. Pokud není potřeba pozornosti okolí dostatečně naplněna, mohou mít sklon k podrážděnosti, hněvu až agresivitě. Složitější situace dále nastávají vlivem obtížné adaptability dítěte při příchodu do mateřské školy (Goetz, Uhlíková, 2009).

Při pobytu v mateřské škole jsou obtíže patrné při delším soustředění na jednu činnost nebo v situacích, které vyžadují duševní úsilí. Dítě činnosti i hračky často opouští a vyhledává jiné. K dříve započaté činnosti se již nevrací, vyhledává nový zájem. Impulzivní jednání dítěte, případně poruchy motoriky bývají příčinami mnohých úrazů. Dítě není schopno počkat, až na něj přijde řada, často bere věci druhým dětem nebo osobám ve svém okolí, sahá na předměty, které mohou být nebezpečné nebo způsobit vlastní zranění. Na své okolí působí celkově bez zábran (Škrdlíková, 2015).

Žáčková, Jucovičová (2014, s. 9) poukazují ve vztahu k četnosti a intenzitě projevů ADHD na značnou rozdílnost, kdy „každé dítě s ADHD nemusí trpět všemi uvedenými příznaky. Některé děti jsou třeba jen neklidné, nesoustředěné, ale netrpí poruchami vnímání. Některé projevy také mohou být velmi výrazné, jiné pouze naznačené, mírné. Na druhé straně, jsou-li tyto projevy výrazné a zřejmé už v předškolním věku, často dítěti pomůže odložení školní docházky o jeden rok, protože dozráváním centrální nervové soustavy a vhodným výchovným vedením v období odložené školní docházky se některé projevy poruchy mohou zmírnit.“

Dle již zmíněných diagnostických kritérií jsou základními symptomy ADHD porucha pozornosti, hyperaktivita a impulzivita. Symptomy se ve vyšší míře projevují v situacích, kdy je dítě obklopeno větším množstvím podnětů ve svém okolí nebo se ocitá v situacích, kdy je zapotřebí opakování činnosti, která se pro dítě stává neatraktivní, až nudná (Škrdlíková, 2015).

Porucha pozornosti ovlivňuje dítě v domácím prostředí i sociálních situacích již v mateřské škole. Dítě má potíže udržet pozornost dlouhodobě, například pro dokončení zadaného úkolu nebo při hře. Při činnosti bývá zbrklé, časté jsou chyby z nepozornosti. Při hraní kolektivních her dítě mívá potíže s dodržováním pravidel, snadno se také nechají rozptýlit vedlejšími podněty. Obtíže mívá s celkovým organizováním činností, dodržováním domluvených pravidel a řádu. Často mohou děti s ADHD působit dojmem, že jsou nepřítomny nebo neposlouchají, když k nim druzí hovoří. Zejména učení je pro ně velmi náročné. Týká se nejen osvojování určitých vědomostí, ale také praktických dovedností a motorických schopností, s čímž souvisí i osvojování dovedností komunikačních. Obtíže se tak projevují při snaze zapojení dítěte do konverzace a kolektivních aktivit (Škrdlíková, 2015).

2.2 Mentální postižení

Vymezení pojmu a klasifikace mentálního postižení prošlo v minulosti celou řadou změn v oblasti terminologie, kdy se vlivem vývoje a humanizace vědních oborů postupně hledaly nové termíny, které by nahradily stávající, společensky nekorektní označení. Odborné názory na společnou terminologii však vycházely značně nejednotně. Často je možné se setkat s používáním pojmů mentální postižení a mentální retardace jako synonym (Valenta a kol., 2018). Jak uvádí Bazalová (2014), je termín retardace označením opožděného rozumového vývoje a za vhodnější považuje, stejně jako Valenta a kol. (2018), termín mentální postižení, který je obsahově širší. Bazalová (2014) také uvádí termíny duševně úchylní, duševně opoždění, duševně zaostalí, slabomyslní či mentálně defektní, které jsou spojovány s již historickým kontextem a jejich užívání je považováno za nevhodné až neetické. „Z důvodu humanizace oboru byly z odborné terminologie vypuštěny stupně mentální retardace: *debilita, imbecilita, idiocie, idioimbecilita.*“ (Valenta a kol., 2018, s. 32)

K označení „osoba s mentálním postižením“ s důrazem na osobnost jedince a sociální aspekt je možné termín „mentální postižení“ definovat jako „*vývojovou poruchu rozumových schopností demonstrující se především snížením kognitivních, řečových,*

pohybových a sociálních schopností s prenatalní, perinatální i časně postnatální etiologií, která oslabuje adaptační schopnosti jedince.“ (Valenta a kol., 2018, s. 34)

Za časně postnatální období obvykle považováno období do druhého roku věku dítěte.

Bazalová (2014, s. 15) uvádí, že *„nejjednodušeji lze mentální postižení charakterizovat jako snížení intelektu, které se projeví v kognitivní, řečové, motorické a sociální složce osobnosti. Nejvíce je zasažen proces učení, poznávání a orientace ve světě.“*

Slowík (2007) definuje mentální postižení z několika hledisek, které člení na **přístup biologický**, kdy je mentální postižení jedince definováno v důsledku trvalého organického nebo funkčního poškození mozku. Dále **přístup psychologický**, kdy mentální postižení definuje primárně snížená úroveň rozumových schopností měřitelných standardizovanými testy. **Přístup sociální** definuje mentální postižení jako postižení charakteristické dezorientací ve světě a ve společnosti, kdy je omezena schopnost zvládat vlastní sociální existenci samostatně bez cizí pomoci. **Přístup pedagogický**, který charakterizuje mentální postižení jako sníženou schopnost učit se navzdory využití specifických vzdělávacích metod a postupů.

Černá (2008, s. 79) uvádí, *„že s pojmem mentální retardace je spojeno snížení intelektuálních schopností, nedostatek adaptivního chování a nižší schopnost orientovat se v životě, snížené možnosti vzdělávání a nedostatečná sociální přizpůsobivost, které se mohou projevit v různých propojeních nebo samostatně.“*

Spojení poruchy autistického spektra je možné s jakoukoli jinou poruchou. S poruchou intelektu se autismus pojí přibližně ve 40 % případů. U autismu či atypického autismu je možné spojení s různým stupněm mentálního postižení Thorová (2016).

2.2.1 Etiologie mentálního postižení

Etiologie mentálního postižení může být různorodá, a to dle časového hlediska a faktorů prenatalních – působících před porodem dítěte, faktorů perinatálních – působících během porodu a časně po porodu dítěte a faktorů postnatálních, které působí v průběhu života dítěte. V prenatalním období může mentální postižení vzniknout z důvodů biologických, dědičné zátěže i vlivu sociálního prostředí. V etiologii mentálního postižení mají důležité místo také specifické genetické poruchy. Valenta a kol. (2018) uvádí, že velkou skupinu tvoří syndromy způsobené změnou počtu chromozomů, narušením struktury chromozomů či genomové mutace. Černá a kol. (2008) uvádí dělení etiologie podle doby vzniku. Vychází z klasifikace Americké asociace pro intelektové vývojové postižení

z roku 2002, podle které k prenatálním příčinám dále řadí metabolické a výživové poruchy, infekce matky i vlivy prostředí, ve kterém matka žije. K příčinám v perinatálním období jsou řazeny neonatální komplikace, kterými jsou například překotný nebo protahovaný porod, hypoxie, následky klešťového porodu apod. Mezi postnatálními příčinami uvádí různé intoxikace, infekce v podobě encefalitidy, meningitidy či otravy. Neméně závažnými jsou již zmíněné vlivy prostředí, které na dítě působí. Uváděny jsou například špatné zacházení s dítětem nebo jeho zanedbávání, podvýživa či deprivace dítěte.

2.2.2 Terminologie a klasifikace mentálního postižení

Jak uvádí Valenta (2018) je v současnosti termín mentálního postižení vymezován mnohými definicemi, které jsou zaměřeny na celkové snížení intelektových schopností jedince a schopnost adaptace na sociální prostředí.

O terminologii hovoří Zikl (2021), kdy je používání pojmu mentální postižení běžné v ČR nejen v odborné literatuře, ale také v poradenství a školní praxi. Dříve používaný pojem „mentální retardace“ je tak nahrazován. Označení „mentální retardace“ nadále využívá Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů i lékařská literatura. Velký vliv na změnu dosud používané terminologie přichází ze zahraničí.

Diagnostický a statistický manuál duševních poruch využívá ve své 5. revizi místo označení „mentální retardace“ či „mentální postižení“ diagnostický termín „porucha intelektu“ (ID- intellectual disability). Společně s ADHD a poruchou autistického spektra je porucha intelektu řazena k neurovývojovým poruchám. *„Porucha intelektu (vývojová porucha intelektu) je charakterizována deficitem všeobecných duševních schopností, jako jsou uvažování, schopnost řešit problémy, plánování, schopnost abstraktního myšlení, úsudek, učení se na základě zkušenosti. Nedostatky vedou k takovému narušení adaptivních funkcí, že tito jedinci následně selhávají v dosahování běžné osobní nezávislosti a sociální odpovědnosti v jednom nebo více aspektech každodenního života.“* (American Psychiatric Association, 2015, s. 31)

Diagnostický termín „porucha intelektu“, který je uváděn v DSM-5 téměř odpovídá diagnostické kategorii „vývojová porucha intelektu“, která bude obsažena v jedenácté revizi Mezinárodní statistické klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů (dále MKN-11).

Valenta a kol. (2018) uvádí, že desátá revize Mezinárodní statistické klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů (dále MKN-10) klasifikuje stupně mentální retardace dle hodnoty inteligenčního kvocientu, měřené standardizovanými testy inteligence a mírou sociální adaptace jedince v určitém prostředí takto:

- F70 Lehká mentální retardace (IQ 50 až 69),
- F71 Středně těžká mentální retardace (IQ 35 až 49),
- F72 Těžká mentální retardace (IQ 20-34),
- F73 Hluboká mentální retardace (IQ dosahuje nejvýše 20),
- F78 Jiná mentální retardace,
- F79 Nespecifikovaná mentální retardace.

V DSM-5 (2015) jsou definovány různé stupně závažnosti poruchy intelektu, které jsou však oproti klasifikačnímu systému MKN-10 definovány podle úrovně adaptivních funkcí. Touto úrovní je blíže určováno, jaká míra podpory je pro jedince potřebná. Dělení dle závažnosti je uváděno takto:

- 317(F70) Mírná,
- 318.0 (F71) Středně těžká,
- 318.1 (F72) Těžká,
- 318.2 (F73) Hluboká.

DSM-5 zahrnuje také kategorii s označením **315.8 (F88) Celkové vývojové opoždění**, do které jsou zahrnuti jedinci mladší 5 let, u kterých nelze spolehlivě zhodnotit klinickou závažnost poruchy v raném dětství. Tato diagnostická kategorie je uváděna, pokud dítě selhává v několika oblastech intelektových funkcí a není schopno (například v nízkém věku) podstoupit vyšetření intelektových funkcí včetně standardizovaných testů. S určitým časovým odstupem je důležité nové vyhodnocení. V DMS-5 je rovněž zahrnuta kategorie **319 (F79) Nespecifikovaná porucha intelektu** (Vývojová porucha intelektu). Dle manuálu lze do této kategorie zahrnout děti starší 5 let, u kterých je vyhodnocení vývojové poruchy intelektu obtížné až nemožné z důvodu přidruženého postižení, kterým může být postižení tělesné či smyslové, nebo z důvodu přítomnosti závažné poruchy chování. Stejně jako u předchozí kategorie, tak i zde by mělo s určitým časovým odstupem dojít k opětovnému vyhodnocení (American Psychiatric Association, 2015).

2.2.3 Problémové oblasti vývoje dětí s mentálním postižením

Každý člověk se vyvíjí stálým poznáváním, učením a osvojováním nového. Černá a kol. (2008) vymezuje předškolní věk dítěte, jako období rozvoje poznávacích schopností, sociálního chování a formování osobnosti dítěte. Dítě s mentálním postižením je v oblastech kognitivních funkcí oslabeno. Bazalová (2014) zahrnuje do kognitivních funkcí vnímání (zrakové i sluchové), myšlení, paměť, pozornost, logické uvažování, úroveň abstrakce, analýzu a syntézu, získané vědomosti i řeč. Tento výčet však dle autorky není vyčerpávající.

Mentální postižení „je závažným postižením vývoje rozumových schopností prenatální, perinatální nebo časně postnatální etiologie, které vede k významnému omezení v adaptivním fungování postiženého dítěte či dospělého v jeho sociálním prostředí.“ (Říčan, Krejčířová a kol., 2006, s. 195).

Švarcová (2011) hovoří o psychologických zvláštnostech osob s mentálním postižením, kdy každý jedinec má své osobnostní rysy a nelze tak vytvářet stejnorodou skupinu. V menší či větší míře se však projevují určité společné znaky, jejichž modifikace závisí na stupni mentálního postižení jedince i vývoji psychických funkcí.

Vnímání

Bezprostřední vnímání a jeho rozsah je u osob s mentálním postižením snížené. Lze pozorovat zpomalení a snížený rozsah zrakového vnímání včetně nedostatečného rozpoznávání souvislostí. Je snížena schopnost diferenciací předmětů a rozlišování předmětů s určitou podobností. Narušeno je vnímání figury a pozadí, což vede k obtížím při rozpoznávání detailů i směrové orientaci. Dítě s mentálním postižením tak není schopno vnímat podrobně se všemi detaily, zároveň vnímat celek v rámci vizuální analýzy a syntézy, například při práci s obrazovým materiálem. Obtíže v rozlišování obrazové podobnosti se pak dále promítají do schopnosti rozlišovat tvarově podobná písmena. Pro sluchové vnímání je charakteristické opožděné vyzrání fonemického sluchu, narušení schopnosti sluchové analýzy a syntézy i poruchy vnímání rytmu. Sluchové vnímání je velmi úzce spjato s rozvojem řeči. Deficity se objevují také v oblasti prostorového vnímání, vnímání času a pohybu (Bendová, Zíkl, 2011).

Myšlení a paměť

Vzhledem k poruchám ve vnímání si dítě vytváří omezenou zásobu názorných a sluchových představ, která spolu s nedostatečným rozvojem řeči ovlivňuje úroveň rozvoje myšlení. Pro myšlení osob s mentálním postižením je typická konkrétnost a tendence ke stereotypu. Snížena je schopnost analýzy jednotlivých souvislostí a spojování myšlenkových prvků v celek, schopnost abstrakce a generalizace (tvoření obecných pojmů). Obtížnější soustředění dítěte na činnost je způsobeno kolísavou pozorností (Bendová, Zikl, 2011).

Jak uvádí Švarcová (in Valenta, 2018) je u dětí v předškolním věku patrná nízká úroveň myšlení především skrze rozvoj řeči. Nově naučené poznatky děti často používají mechanicky, aniž by použití bylo pro danou situaci odpovídající. Konkrétnost v myšlení je vázána na souvislost s předměty nebo jevy, se kterými se dítě setkává.

„Ani v případě ostatních myšlenkových operací tomu není jinak. Obecně můžeme konstatovat, že aktivně jsou jich schopny využívat jen děti s úrovní obecných rozumových schopností v horním (maximálně středním) pásmu lehkého postižení v omezené míře. Dostupnější jsou pro ně „nižší“ operace typu přiřazování, třídění, srovnávání, nežli „vyšší“ operace jako analýza, syntéza a zejména generalizace.“ (Valenta, 2018, s. 248)

Kromě myšlení patří mezi základní psychologická specifika také paměť, díky níž si dítě uchovává vědomosti, dovednosti i získané zkušenosti. U osob s mentálním postižením je snížena logická i mechanická paměť. Nové poznatky se osvojují pomaleji, výbavnost je mnohdy nepřesná a problematická. Při osvojování nového je potřeba časté opakování nejen pro upevnování, ale také pro následné vhodné využívání poznatků a dovedností v praxi (Švarcová, 2011).

Pozornost

Procházka (in Valenta a kol. 2018, s. 260) charakterizuje pozornost v obecné úrovni jako *„soustředění vědomí na určitý obsah, kdy jako základní výběrový činitel se uplatňuje aktivita subjektu.“* Pozornost je možné rozlišit na pozornost spontánní a pozornost záměrnou. Obtíže v oblasti pozornosti u dítěte s mentálním postižením jsou závislé na etiologii mentálního postižení. S jinou podobou se setkáme u dítěte s mentálním postižením na podkladě organického poškození centrální nervové soustavy a rozdílně tomu je u dítěte s mentálním postižením s geneticky podmíněnou etiologií. V rámci pozornosti bývají patrné obtíže ve snížené schopnosti eliminace rušivých okolních

podnětů. Pozornost dítěte s mentálním postižením je proto snadno odklonitelná a nestálá, míra unavitelnosti dítěte rychle vzrůstá.

Záměrná pozornost dítěte s mentálním postižením je charakteristická nižší schopností až neschopností zabývat se několika činnostmi současně. Soustředění pozornosti u dětí s mentálním postižením navíc snižuje například také přítomnost ADHD. V průběhu vzdělávací činnosti je tak vhodné zařazovat adekvátní prostor pro odpočinek. Vzdělávání je potřeba přizpůsobit individuálním potřebám dítěte, protože míra unavitelnosti dítěte se v průběhu dne proměňuje (Bendová, Zikl, 2011).

Komunikace

Komunikace je důležitým prostředkem, který významně ovlivňuje průběh a vzdělávání dítěte. U dětí s mentálním postižením bývá vývoj řeči opožděn či omezen, potíže děti mívají s osvojováním i používáním komunikačních dovedností. Obtíže jsou patrné například v používání abstraktních pojmů, tvoření delších vět i samotné výslovnosti (Bazalová, 2014). Mentální postižení tedy ovlivňuje všechny složky verbální komunikace motorické, jazykové i kognitivní. Velký rozdíl je tak mezi úrovní aktivní slovní zásoby a pasivní, která je rozvinutější. Slovní zásoba dítěte s mentálním postižením je ovlivněna stupněm snížení intelektu, kdy verbální schopnosti dětí s lehkým mentálním postižením mohou být pro běžnou komunikaci a začlenění do sociálního prostředí dostačující. Děti se středně těžkým mentálním postižením mívají obtíže v orientaci v delších větných celcích. V konverzaci užívají jednoduché věty nebo krátká jednoslovná sdělení (Valenta a kol., 2018). Jak uvádějí Bendová, Zikl (2011, s. 89), „*U dětí se středně těžkou mentální retardací se často setkáváme s koexistencí tělesného či smyslového postižení, ale i s výskytem poruch autistického spektra, jež významně ovlivňují komunikační potenciál dítěte.*“ V rámci rozvoje a podpory komunikace je u dětí s mentálním postižením využívána alternativní a augmentativní komunikace (viz kapitola 3.3).

3 EDUKACE DĚTÍ S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Předškolní vzdělávání v České republice se dle zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále školský zákon), v platném znění, organizuje pro děti ve věku od 2 do zpravidla 6 let věku. Povinné je předškolní vzdělávání pro každé dítě, které dosáhne pátého roku věku před počátkem následujícího školního roku, do zahájení povinné školní docházky. Povinné předškolní vzdělávání se nevztahuje na děti s hlubokým mentálním postižením (Zákon č. 561/2004 Sb. [online])

Předškolní vzdělávání rozvíjí osobnost dítěte, napomáhá v pochopení okolního světa a motivuje jej k dalšímu učení a získávání dovedností. Zároveň dítě získává povědomí o životě ve společnosti a mezilidských vztazích (Čadilová, Žampachová, 2008).

Jedním z nejdůležitějších cílů, kterého má vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra (PAS) dosáhnout, je co možná největší míra samostatnosti v dospělosti. Proto je potřebné vytváření vhodného, bezpečného a podporujícího prostředí, které odpovídá potřebám jednotlivých dětí. Vzdělávání je však ovlivňováno řadou vlivů, kterými jsou například rozsah projevů v chování dětí s autismem, mentální postižení, nerovnoměrný vývoj či vliv dalších přidružených poruch (Adamus, 2016).

3.1 Možnosti vzdělávání

Rodiče dětí s postižením mají možnost volit z několika typů zařízení pro předškolní vzdělávání. V průběhu volby vhodného předškolního zařízení by měly být pečlivě zhodnoceny nejen schopnosti, ale také potřeby dítěte s postižením. K jejich vyhodnocení dochází v rámci psychologického a speciálně pedagogického vyšetření ve speciálně pedagogickém centru nebo pedagogicko-psychologické poradně. Na základě diagnostických vyšetření mohou pracovníci školského poradenského zařízení doporučit rodičům dítěte vhodný typ předškolního zařízení, avšak rozhodnutí o volbě konkrétního zařízení je na rodičích (Mazánková, 2018).

Děti s poruchou autistického spektra jsou dle školského zákona č. 561/2004 Sb. zařazovány mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (Thorová, 2016). Pravidla vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami uvedených v § 16

odst. 9 školského zákona upravuje vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění platném od 1. 1. 2021.

Vzdělávání dítěte s PAS v předškolním věku a též plnění povinnosti předškolního vzdělávání může být v České republice dle aktuálně platné legislativy uskutečňováno v:

- **mateřské škole běžného typu** (vyhláška č. 27/2016 Sb., § 17),
- **mateřské škole, třídě zřízené dle § 16 odst. 9** zákona č. 561/2004 Sb. (dle vyhlášky č. 27/2016 Sb., § 19),
- **přípravné třídě základní školy** (zákon č. 561/2004 Sb., § 47),
- **přípravném stupni základní školy speciální** (zákon č. 561/2004 Sb., § 48),
- **individuálním vzděláváním dítěte, které se uskutečňuje bez pravidelné denní docházky dítěte do mateřské školy** (zákon č. 561/2004 Sb., § 34a).

V případě inkluzivního vzdělávání dítěte s PAS v **mateřské škole běžného typu** se nejčastěji jedná o mateřskou školu se sídlem ve školském obvodu v místě bydliště dítěte. V rámci diagnostického vyšetření dítěte je školským poradenským zařízením posuzována potřeba asistenta pedagoga při vzdělávání dítěte. „*Vzdělávání dítěte pak probíhá za přítomnosti asistenta pedagoga, za využívání speciálních podpůrných opatření² a na základě dobré a pravidelné spolupráce školy s rodinou dítěte s postižením a školy s pracovníky školského poradenského zařízení*“ (Mazánková, 2018, s. 57). Bazalová (2017) uvádí, pokud shledá školské poradenské zařízení, že poskytovaná podpůrná opatření nejsou vzhledem k povaze potřeb dítěte nebo k průběhu vzdělávání dostačující, může dále doporučit vzdělávání v předškolním zařízení, které je zřízeno dle § 16 odst. 9 školského zákona.

Dle § 16 odst. 9 školského zákona lze „*pro děti, žáky a studenty s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem zřizovat školy nebo ve školách třídy, oddělení a studijní skupiny.*“ (Zákon č. 561/2004 Sb. [online])

Další z možností zajištění předškolního vzdělávání dítěte s poruchami autistického spektra je vzdělávání ve třídě zřízené dle § 16 odst. 9. zákona č. 561/2004 Sb., která může být při mateřské škole běžného typu zřízena. Pro zařazení dítěte je potřebná písemná

² Viz kapitolu 3.2.

žádost rodičů a doporučení školského poradenského zařízení (Zákon č. 561/2004 Sb., [online]).

Bazalová (2017, s. 128) uvádí, že „*děti s PAS bývají z nabídky speciálních mateřských škol nejčastěji umísťovány v mateřské škole speciální určené dětem s mentálním postižením nebo MŠ logopedické*“. Individuální potřeby dětí jsou ve výchovně vzdělávací péči v mateřské škole zřízené dle § 16 odst. 9. zákona č. 561/2004 Sb. plně respektovány. „*Je zde výrazně snížen počet žáků na jednu třídu, děti vzdělává speciální pedagog, který uplatňuje individuální výuku a přístup ke každému dítěti. Vzdělávací proces se úzce prolíná s pravidelnými relaxacemi či speciálními terapeutickými přístupy (terapie za využití zvířete, hudby a podobně)*.“ (Mazánková, 2018, s. 57–58)

Provoz a organizaci předškolního vzdělávání v mateřských školách definuje vyhláška č. 14/2005 Sb. o předškolním vzdělávání. V rámci vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je podstatný § 2 odst. 5. Zde je definován počet dětí ve třídě mateřské školy, ve které je vzděláváno dítě (nebo děti) s přiznaným podpurným opatřením. Počet dětí se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě mateřské školy zřízené dle § 16 odst. 9. zákona č. 561/2004 Sb. je definován vyhláškou č. 27/2016 Sb. § 25 odst. 1 (Zákony pro lidi, 2021 [online]).

Dle podmínek uvedených v § 47 školského zákona může být základní školou zřízena **přípravná třída** pro děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky, u kterých školské poradenské zařízení shledá, že zařazení do tohoto typu třídy jejich vývoj vyrovná. Zařazovány bývají především děti, kterým byl povolen odklad povinné školní docházky. O zařazení dítěte do přípravné třídy rozhoduje ředitel dané školy na žádost rodičů dítěte a písemného doporučení školského poradenského zařízení (zákon č. 561/2004 Sb. [online]).

Vzdělávání dětí se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, se souběžným postižením více vadami či autismem může být poskytováno dle § 48a školského zákona také v **přípravném stupni základní školy speciální**. Do přípravného stupně je možné zařadit dítě od pěti let věku do zahájení povinné školní docházky. Vzdělávání v přípravném stupni základní školy speciální je možné nejdéle po dobu 3 let. Zařazení je povolováno ředitelem školy na základě žádosti rodičů dítěte a písemného doporučení školským poradenským zařízením (zákon č. 561/2004 Sb., MŠMT [online]).

Posouzení speciálních vzdělávacích potřeb dítěte patří do kompetencí školských poradenských zařízení, která vycházejí z diagnostických vyšetření, dále z lékařských

a jiných odborných doporučení, které rovněž zohledňují aktuální zdravotní stav dítěte (Thorová, 2016).

Hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí v předškolním věku vymezuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) ve znění platném od 1. 9. 2021, který je součástí státní úrovně kurikulárních dokumentů, vycházející z Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice. Rámcové cíle a záměry předškolního vzdělávání jsou pro realizaci vzdělávání všech dětí společné. Mezi hlavní principy patří rozvoj a vzdělávání každého dítěte v rozsahu jeho individuálních potřeb a možností. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání umožňuje mateřským školám využívat různé metody i formy vzdělávání tak, aby byla akceptována vývojová specifika dětí. *„Předškolní vzdělávání se maximálně přizpůsobuje vývojovým fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí této věkové skupiny a dbá na to, aby tato vývojová specifika byla při vzdělávání dětí v plné míře respektována.“* (RVP PV, 2021 s. 7, [online])

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2021) je tedy základním dokumentem pro přípravu vzdělávacích programů pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, jehož koncepce vychází z respektu k individuálním potřebám a možnostem dítěte. Rámcový vzdělávací program tvoří nejen závazné obsahové a organizační zabezpečení předškolního vzdělávání všech dětí, je rovněž východiskem pro tvorbu školního vzdělávacího programu (ŠVP), podle kterého se uskutečňuje vzdělávání všech dětí konkrétní mateřské školy. Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřských školách zřízených dle § 16 odst. 9 školského zákona je uskutečňováno podle školních vzdělávacích programů, které jsou upraveny podle speciálních vzdělávacích potřeb dětí. Tyto děti mají vzhledem k individuálním vzdělávacím potřebám právo na poskytování podpůrných opatření, jejichž vymezení je uvedeno v § 16 školského zákona. Poskytování podpůrných opatření a jejich realizaci bezplatně zajišťuje mateřská škola. (RVP PV, 2021 [online]).

3.2 Podpůrná opatření v edukaci dětí s PAS

Dle § 16 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění platném od 1. 7. 2023 (dále školský zákon), se „*dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta.*“ (zákon č. 561/2004 Sb., § 16 [online]).

Podpůrná opatření definovaná v § 16 školského zákona spočívají například v poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení, úpravě organizace, obsahu, forem a metod vzdělávání, zabezpečení výuky speciálně pedagogické péče, využití podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů, vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, využití asistenta pedagoga či dalšího pedagogického pracovníka. Jsou bezplatně poskytována školským zařízením a školou. Jak dále školský zákon uvádí, člení se podpůrná opatření do pěti stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti (zákon č. 561/2004 Sb., MŠMT [online]).

Konkrétní podpůrná opatření, jejich členění, pravidla použití a normovanou finanční náročnost vymezuje vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných ve znění platném od 1. 1. 2021. Podpůrná opatření **prvního stupně** se uplatňují dle školského zákona školou i bez doporučení školského poradenského zařízení a bez finanční podpory. Dle vyhlášky č. 27/2016 Sb. spočívá poskytování podpůrných opatření prvního stupně v minimálních úpravách organizace a metod vzdělávání, které navrhuji pedagogičtí pracovníci. Podpůrná opatření druhého až pátého stupně jsou poskytována na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení a souhlasu zákonných zástupců dítěte.

Podpůrná opatření **druhého stupně** upravují obsah vzdělávání vzhledem k charakteru speciálních vzdělávacích potřeb dítěte na základě doporučení školského poradenského zařízení. Charakter vzdělávacích potřeb dítěte je ovlivněn zejména jeho aktuálním zdravotním stavem, opožděným vývojem, mírným oslabením sluchových nebo zrakových funkcí, mírnými řečovými vadami, oslabením dorozumívacích schopností, poruchami autistického spektra, odlišným kulturním prostředím, jinými životními podmínkami dítěte a dalšími specifiky, která vyžadují uplatnění individuálního přístupu

ke vzdělávacím potřebám dítěte. Obtíže ve vzdělávání je možné charakterizovat jako mírné, lze je většinou kompenzovat úpravami pedagogické práce, podporou speciálně pedagogické péče a využitím speciálních učebních nebo kompenzačních pomůcek. Poruchy autistického spektra jsou v tomto stupni podpůrných opatření charakterizovány s mírnými obtížemi.

Podpůrná opatření **třetího stupně** jsou podmíněna rozhodnutím školského poradenského zařízení na základě provedené diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb, které již vyžadují zřetelné úpravy jak v metodách práce, tak v organizaci i průběhu vzdělávání dítěte, případně jsou stanovena po vyhodnocení účinnosti poskytovaných nižších stupňů podpůrných opatření. Na charakter vzdělávacích potřeb mají vliv závažné specifické poruchy učení, poruchy chování, těžká porucha řeči, řečové vady těžšího stupně, poruchy autistického spektra, lehké mentální postižení, zrakové a sluchové postižení, tělesné postižení a další obtíže uváděné vyhláškou č. 27/2016 Sb., které mají na průběh vzdělávání významný vliv.

Podpůrná opatření **čtvrtého stupně** jsou stejně jako podpůrná opatření stupně třetího a druhého podmíněna stanovením opatření školským poradenským zařízením na základě diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb dítěte, které jsou ovlivněny zejména závažnými poruchami chování, středně těžkým a těžkým mentálním postižením, závažnými vadami řeči, poruchami autistického spektra, těžkým zrakovým nebo sluchovým postižením, závažným tělesným postižením. Povaha speciálních vzdělávacích potřeb dítěte vyžaduje význačné úpravy v organizaci vzdělávání a používaných metodách, včetně úprav v obsahu vzdělávání. V rámci uplatňovaných metod vzdělávání bývají využívány speciální učební a kompenzační pomůcky, prostředky alternativní a augmentativní komunikace u osob se závažným postižením řeči. Tyto učební či kompenzační pomůcky uvádí dle typu postižení vyhláška č. 27/2016 Sb., včetně normované finanční náročnosti, která se stanovuje pro jednotlivá opatření. Jejich poskytování taktéž vychází z doporučení školského poradenského zařízení.

U podpůrných opatření **pátého stupně** vyžaduje povaha speciálních vzdělávacích potřeb dítěte nejvyšší míru uzpůsobení organizace vzdělávání, jeho průběhu, obsahu, forem a metod. Snahou je podpora rozvoje schopností a dovedností dítěte v co nejvyšší míře a kompenzace důsledků zdravotního postižení. Tento stupeň podpůrných opatření je určen dětem s nejtěžšími stupni zdravotního postižení, souběžným postižením více vadami. Potřebná úroveň podpory je vysoká, zpravidla s úpravou pracovního prostředí. V rámci uplatňovaných metod vzdělávání bývají využívány speciální učební

a kompenzační pomůcky, prostředky alternativní a augmentativní komunikace (vyhláška č. 27/2016 Sb., Příloha č. 1, Část A [online]).

V rámci podpůrných opatření navrhuje školské poradenské zařízení podporu ve vzdělávání dítěte podle individuálního vzdělávacího plánu (IVP) od druhého stupně, od třetího stupně podpůrných opatření může doporučit také využití asistenta pedagoga či dalšího pedagogického pracovníka, a to dle charakteru speciálních vzdělávacích potřeb dítěte a odpovídajícího stupně a rozsahu podpůrných opatření (Čadilová, Žampachová, 2021).

Vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami podle individuálního vzdělávacího plánu může dle § 18 školského zákona povolit ředitel školy na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení a žádosti zákonných zástupců. Náležitosti individuálního vzdělávacího plánu upravuje vyhláška č. 27/2016 Sb. Individuální vzdělávací plán je dokument vycházející ze školního vzdělávacího programu školy, obsahuje náležitosti o skladbě druhů a stupňů podpůrných opatření, které jsou zároveň s individuálním vzdělávacím plánem poskytovány. Stává se tak součástí dokumentace žáka. Dále uvádí zejména úpravy obsahu vzdělávání, časové a obsahové rozvržení úpravy metod a forem výuky, formy hodnocení a případně i potřebné úpravy očekávaných výstupů ve vzdělávání. Individuální vzdělávací plán je dokumentem, který může být průběžně doplňován (vyhláška č. 27/2016 Sb. [online]). Východiskem je provedená speciálně pedagogická diagnostika. *„Při vytváření individuálního vzdělávacího plánu pro žáky s poruchou autistického spektra je potřeba zohlednit jejich nerovnoměrný vývoj a klást důraz na deficitní oblasti, kterými jsou zejména komunikace, sociální chování a představitost. Důležitým faktorem při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu je stanovit také ty oblasti, ve kterých je dítě s autismem úspěšné, což vede k další motivaci.“* (Čadilová, Žampachová, 2006 in Adamus, 2016, s. 31)

Součástí poskytování podpůrných opatření dětem se speciálními vzdělávacími potřebami je dle § 16 školského zákona využití **asistenta pedagoga**. Působení asistenta pedagoga v edukačním procesu dítěte je legislativně definováno nejen školským zákonem, dále je jeho funkce specifikována vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných a zákonem č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

Asistent pedagoga poskytuje dle § 5 vyhlášky č. 27/2016 Sb. podporu a pomoc jinému pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření. Činnost asistenta pedagoga, který se podílí na přímé pedagogické práci, je vyhláškou rovněž specifikována (odst. 3). Vyhláška rovněž uvádí maximální časovou dotaci činnosti asistenta pedagoga vzhledem k charakteru podpory a stupni podpůrného opatření (vyhláška č. 27/2016 Sb. [online]).

„V předškolním vzdělávání jsou kompetence asistenta pedagoga zaměřeny na rozvoj sociálních vztahů a začlenění do skupiny vrstevníků, pracovního chování, zvládnutí sebeobslužných dovedností. Ve speciální škole, kde je již prostředí upraveno pro potřeby konkrétních žáků, se asistent pedagoga soustředí na jejich podporu při adaptaci na dané podmínky, podílí se na rozvoji dovedností a asistuje pedagogům při různých aktivitách, které v rámci vzdělávání probíhají.“ (Čadilová, Žampachová, 2021, s. 29)

3.3 Metody využívané v edukaci dětí s PAS

V pedagogické praxi se setkáváme s výchovně vzdělávacími a intervenčními programy, jejichž efektivita je pro jednotlivé jedince s PAS různá. Individuální vzdělávací potřeby se u jedinců s poruchou autistického spektra dle charakteru projevů různí. Metody užívané v edukaci dětí s PAS bývají zaměřené na rozvoj dovedností i na problémové chování (Hrdlička, Komárek, 2014).

Aplikovaná behaviorální analýza (ABA)

Aplikovaná behaviorální analýza je systematickým a strukturovaným intervenčním programem, vycházejícím z principů behaviorální terapie, který je využíván u osob s poruchou autistického spektra i mentálním postižením. Tento intervenční program je rozčleněn do několika oblastí a dílčích kroků, které si dítě postupně osvojuje. U dítěte se systematicky posilují chtěné projevy chování s cílem jeho různé úpravy. Velmi výrazné je v tomto procesu využívání pozitivních odměn. Stěžejní je tedy individuální přístup, který poskytuje různou míru dopomoci fyzickým a verbálním vedením, které je postupem času odstraňováno. Tuto metodu lze efektivně využívat ke zmírňování problémového chování a zlepšování deficitů (Thorová, 2016). Richman (2006, s. 17) uvádí Aplikovanou behaviorální analýzu jako metodu, *„pomocí které pozorujeme a hodnotíme chování*

a učíme chování nové.“ Metoda je účinně používána při rozvoji mnohých dovedností lidí různého věku i postižení, protože cíle i postupy lze upravit podle aktuálních potřeb a cílit tak na nedostatečně rozvinuté dovednosti. Velice důležitá je úzká spolupráce s rodinou dítěte, protože metoda využívá pro osvojování dovedností různé příležitosti každodenního života (Čadilová, Žampachová a kol., 2012).

Portage

Portage je program vycházející z behaviorálních přístupů, vhodný pro uplatnění u dětí v předškolním věku. Zaměřuje se na stimulaci všech složek osobnosti dítěte, podporu rozvoje dětské hry, komunikace a vztahů. Program je zaměřen na úzkou spolupráci s rodiči (Bazalová, 2017).

Son Rise program

Metoda je založena na absolutní akceptaci dítěte. Dítě je v rámci terapie stále podněcováno ke kontaktu s dospělým. Ten se snaží dítě motivovat, zaujmout a podnítit k interakci (Thorová, 2016). Program rozděluje předem připravené činnosti na části a snaží se dítěti ukázat zájem okolí o jeho svět. V rámci toho dospělý napodobuje chování dítěte. V České republice není tento program příliš rozšířen, k jeho nevýhodám patří velká finanční i časová náročnost (Bazalová, 2017).

Augmentativní a alternativní komunikace (AAK)

Komunikace a řeč jsou nástroji dorozumívání, předávání i přijímání informací. K úspěšné komunikaci lze využít různé formy dorozumívání, které by však vždy měly být zvoleny a přizpůsobeny individuálně, vzhledem k potřebám a možnostem daného dítěte (Čadilová, Žampachová a kol., 2012). Jak uvádí Šarounová a kol. (2014), je podpora metodami augmentativní a alternativní komunikace užívána pro osoby s těžkými komunikačními poruchami v souvislosti s různými diagnózami. Systém nahrazující (alternativní) a doplňující (augmentativní) komunikace je tak využíván u dětí s poruchami autistického spektra i mentálním postižením, které jsou na úrovni používání nonverbální komunikace nebo jejichž komunikace není dostatečně funkční.

„Komunikační terapie nezprostředkovává dítěti jen alternativní způsob komunikace, ale snaž se u dítěte rozvíjet a navozovat všechny funkce komunikace.“ (Thorová, 2016, s. 409)

Systémy alternativní a augmentativní komunikace lze rozdělit na metody bez pomůcek, využívající manuální znaky a metody s pomůckami. Augmentativní metodou je například využívaný Znak do řeči. Využitím mluvené řeči společně se znaky a symboly vzniká komunikace založená na řeči těla (mimice a přirozených pohybech rukou). Jednotlivé znaky se používají pro samostatná slova nebo jednoduché fráze. Znak do řeči lze využít v rozvoji komunikace u dětí s poruchou autistického spektra i u dětí s mentálním postižením (Kubová, Škaloudová, 2012). Uvedeny jsou přístupy, které jsou nejvíce užívané pro děti s poruchou autistického spektra i děti s mentálním postižením.

Mezi netechnické pomůcky řadí Šarounová a kol. (2014):

- reálné předměty a použití reálného předmětu jako symbolu,
- referenční předměty, které odkazují na souvislost daného předmětu s určitou činností,
- fotografie a komunikační tabulky,
- grafické symboly a systémy, ke kterým patří:

Symboly PCS (Picture Communication Symbols)

Jedná se o černobílé nebo barevné obrázkové symboly – piktogramy, které jsou užívány mimo metodiky. Symboly jsou rozděleny podle tematických kategorií a dostupné v databázi počítačového programu Boardmaker.

Piktogramy PICS (Pictogram Ideogram Communication Symbols)

Černobílé piktogramy původně vytvořené v Kanadě tvoří jednoduchý bílý symbol na černém pozadí. Pro využití v českém prostředí zpracovala metodickou příručku Kubová (1997), která původní piktogramy doplnila řadou dalších.

PECS (The Picture Exchange Communication System)

Tento systém je běžně užíván v zahraničí za účelem výuky komunikace u dětí s PAS a souvisejícím vývojovým opožděním. „*Teoretické základy programu vycházejí z kombinace principů ABA (Applied Behaviour Analysis), typického vývoje řeči a jazyka a principů alternativní a augmentativní komunikace.*“ (Šarounová a kol., 2014, s. 111)

VOKS (Výměnný obrázkový komunikační systém)

Tento program, který vychází z programu PECS, je v České republice využíván. Jde o ucelenou metodiku uzpůsobenou podmínkám českého školství, která má řadu lekcí a nácvikových situací rozšířenou a doplněnou. U všech lekcí je nácvik stavěn na pomoci asistenta. Systém pracuje s vysokou motivací v podobě konkrétního výběru odměny, účelnou výměnou obrázku za věc, podporou fyzické asistence a uspořádáním jednotlivých lekcí. VOKS rovněž uplatňuje poznatky z ABA a logopedie (Knapcová, 2006).

TEACCH program

TEACCH program (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children) vznikl v roce 1966 v americkém státě Severní Karolína pod záštitou amerického odborníka na poruchy autistického spektra Erica Schoplera. Původně byl program pojímán jako domácí, avšak jeho prokazatelná úspěšnost umožnila další rozšiřování i do školního prostředí (Bazalová, 2012).

V rámci uplatňování TEACCH programu je kladen důraz na včasné a náležité určení diagnózy a následnou speciálně-pedagogickou péči, která vede ke snižování deficitů a podpoře silných stránek osoby s poruchami autistického spektra (Thorová, 2016).

Dle Cotini, Vivanti (2017) pracuje TEACCH program s posilováním osobního potenciálu, především v oblastech komunikace, sociální interakce a uzpůsobením prostředí na základě individuálních potřeb dítěte s poruchou autistického spektra.

Thorová (2016) konkretizuje zásady a stěžejní body, o které se metodika TEACCH opírá:
Filozofie a zásady TEACCH modelu:

- Individuální přístup k dětem.
- Aktivní generalizace dovedností (prostupnost školního a domácího prostředí).
- Úzká spolupráce s rodinou.
- Integrace dětí s autismem do společnosti.
- Přímý vztah mezi ohodnocením a intervencí.
- Pozitivní přístup i k dětem s problematickým chováním, aktivní snaha o pedagogickou intervenci vedoucí ke zlepšení chování.

Stěžejní body metodiky TEACCH programu:

- Fyzická struktura – velmi názorná organizace fyzického prostoru a pracovních úkolů.
- Vizualní podpora – důraz je kladen na informace ve vizuální formě, která podporuje vyšší míru samostatnosti dítěte a rozvoj komunikačních dovedností.
- Zajištění předvídatelnosti – vizuální znázornění času a předvídatelnost posloupnosti činností je zajištěna pomocí denních režimů, pracovních schémat
- Strukturovaná práce pedagoga – plánování pedagogické práce, spolupráce s rodinou.
- Práce s motivací – dítě získává důvod, proč má pracovat.
- Vývojová přiměřenost – intervence je vždy přizpůsobena vývojové úrovni člověka.

Z TEACCH programu a intervenční terapie vychází metoda strukturovaného učení, jako metodika výchovy a vzdělávání dětí s autismem užívaná v České republice (viz kapitolu 4).

4 STRUKTUROVANÉ UČENÍ

Ve druhé polovině 20. století se vlivem experimentálně prokázaných souvislostí mezi podnětem a reakcí rozvíjela behaviorální terapie. „*Základní předpoklady tohoto směru vycházely z reakcí v lidském chování naučených v průběhu života na základě získaných zkušeností z působících podnětů z okolního prostředí.*“ (Čadilová, Žampachová, 2008, s. 16–17).

Strukturované učení vychází jako metoda výchovy a vzdělávání lidí s poruchami autistického spektra z TEACCH programu. Již počáteční výzkumy využití programu prokázaly potřebnost spolupráce s rodiči dětí a jejich neodmyslitelnou potřebnost při vzdělávání od předškolního věku dítěte až do dospělosti. Program byl od počátku zaměřen na podporu jedince ve třech hlavních oblastech života, kterými jsou uspořádání domácího prostředí a péče, vzdělávání a následné společenské uplatnění (Schopler, Mesibov, 1997).

Strukturované učení je metodika založená na individuálním přístupu s využitím strukturování prostoru a času za pomoci vizualizace a využití konkrétních předmětů, obrázků, piktogramů či fotografií dle vývojové úrovně daného dítěte. Strukturované učení klade důraz na nácvik samostatnosti, sebeobsluhy, sociálních dovedností i pracovních návyků. Je přizpůsobeno specifikům poruchy a využívá i zájmy konkrétního dítěte. (Bazalová, 2017)

Strukturování znamená uspořádání a vnesení řádu do prostředí, ve kterém se člověk pohybuje, ale i do činností, které vykonává. V rámci využívání programu je usilováno o prevenci problémového chování, rozvoj komunikace a vzdělávání (Thorová, 2016).

4.1 Hlavní pedagogické principy strukturovaného učení

Metodika strukturovaného učení vychází z TEACHC programu a Loovasovy intervenční terapie. Metodika je postavena na teoriích učení a chování, základ tvoří behaviorální a kognitivně-behaviorální intervence. Behaviorální intervence je zaměřena na vnější změnu podmínek učení a chování člověka, k tomu se kognitivně-behaviorální intervence zaměřuje také na změnu myšlení člověka (Čadilová, Žampachová, 2008).

Jedním ze základních principů metody je úprava prostředí, ve kterém se jedinec s autismem pohybuje, pro dosažení uspořádání a co nejvyšší míra předvídatelnosti v rámci prevence problémového chování. (Čadilová, Žampachová, 2008 in Adamus, 2014).

Bazalová (2023) reflektuje používání strukturovaného učení, jehož využití se osvědčuje nejen u dětí s poruchou autistického spektra. Používáním v praxi se ukazuje, že tato metoda je vhodná také pro děti mentálním postižením nebo ADHD. O širokém zaměření a využitelnosti strukturovaného učení nejen pro osoby s poruchou autistického spektra hovoří také Thorová (2016, s. 403), která popisuje přínos metody, kdy *„správně aplikované metody strukturovaného učení mohou být přínosem pro všechny osoby, které mají obtíže se sebeorganizací, zejména se hodí pro osoby s poruchou aktivity a pozornosti a osoby s poruchami intelektu.“*

Systém strukturovaného učení je vytvořen tak, aby směřoval k podpoře těch oblastí, u kterých dochází u jedinců nejen s poruchami autistického spektra k problematickému vývoji. Jsou jimi například smyslové vnímání, pozornost, paměť, expresivní i receptivní složka řeči, sociální vztahy. Aby byla zvolená intervence přiměřená a prospěšná, je potřebné stanovení reálných priorit, strategií a cílů v jednotlivých oblastech rozvoje dítěte. Důležitým cílem intervence je snaha o dosažení samostatnosti dítěte v co největší míře nejen v domácím prostředí. Protože je míra výskytu symptomů poruchy autistického spektra u každého dítěte rozdílná, stejně jako schopnost koncentrace, komunikace či chování v různých sociálních situacích, musí být také terapeutický plán přizpůsoben individuálním charakteristikám daného dítěte (Šporclová, 2018).

Intervence s využitím metody strukturovaného učení napomáhá ke zmírňování či odstraňování deficitů vycházejících z diagnózy poruchy autistického spektra a zároveň podporuje rozvoj silných stránek těchto jedinců. Snižování deficitů vyžaduje individuální přístup, strukturalizaci prostoru a činností, podporu v podobě vizualizace a vhodně zvolené motivační stimuly. Takto nastavená forma intervence a přiměřený přístup k danému člověku zajistí odpovídající míru rozvoje. Uplatňování principu strukturovaného učení se řídí pravidlem systému práce ve všech činnostech ve směru **zleva doprava a shora dolů**. Toto uspořádání umožňuje lepší orientaci v činnosti a vnímání vzájemných souvislostí (Čadilová, Žampachová, 2008, s. 29).

4.1.1 Individuální přístup

Individuální přístup v sobě zahrnuje konkrétní poznání každého jedince a individuální řešení jeho potíží. Každé dítě s poruchou autistického spektra je jiné a mnohých projevech se od sebe liší. „*Rozdíly mohou být v mentální úrovni, ve způsobu komunikace, v různé míře s četností výskytu autistických symptomů, v temperamentu, v odlišné schopnosti koncentrace a podobně. Důslednost v uplatňování individuálního přístupu je velmi důležitá.*“ (Adamus, 2016, s. 36–37)

Tyto uvedené okolnosti zásadně ovlivňují nastavení intervence v individuální formě, která s sebou nese individuálně zvolené postupy a metody, včetně úpravy prostředí, individuální formy vizuální podpory, motivace i komunikace (Čadilová, Žampachová, 2008).

4.1.2 Strukturalizace

Struktura představuje členění, kdy si vytváříme přehlednější prostředí, činnosti i čas. Strukturalizace znamená vnesení řádu, následnost činností a jejich jednoznačného uspořádání. Strukturalizace přináší řád, logické uspořádání a s tím pocit jistoty a bezpečí. Organizace prostoru i činností umožňuje dítěti určitý náhled a nemusí se tak řídit pouze podle verbálních pokynů. Tím se ve značné míře snižuje riziko nepochopení, úzkosti a nejistoty (Thorová, 2016).

Nejnámějším prostředím nejen pro děti s neurovývojovými poruchami je domácí prostředí, kde jsou schopny přes mnohé deficity předvídat činnosti, které se v průběhu dne pravidelně opakují a zůstávají neměnné. Jednoznačné uspořádání prostředí, času a činností napomáhá pružněji reagovat na změny. Strukturalizace napomáhá lepší předvídatelnosti otázkami „**Kdy, kde, co, jak, jak dlouho, proč?**“ Jednoznačné uspořádání spojené s vizuální oporou napomáhá předcházet problémovému chování z důvodu zmatečnosti a stresu a pružnějšímu přijímání změn (Čadilová, Žampachová, 2008).

Struktura prostoru

„*Nestálost prostředí a časté změny v prostorovém uspořádání vedou k tomu, že člověk s autismem nedokáže předvídat, co ho čeká a jaký prostor je určen k dané činnosti.*“ (Čadilová, Žampachová, 2008, s. 32)

Vnější uspořádání prostoru (nejen v domácím prostředí, ale také předškolním i školním zařízením), například přehledné uspořádání třídy s vymezeným místem pro individuální činnosti, místem pro hru, odpočinek, stolování či hygienu je pro dítě prostředím snáze čitelným. Velmi důležitá je trvalost takového uspořádání. Aby příliš nedocházelo k rozptylování dítěte hlukem nebo jiným pohybem v prostoru, které odvádějí pozornost, bývá vhodné vizuální oddělení částí prostoru. Pokud dochází k nějakým změnám v uspořádání, může prostorová struktura napomoci k lepší adaptaci v nově vytvořeném prostoru (Schopler, Mesibov, 1997).

Struktura pracovního místa

Struktura pracovního místa souvisí s prostorovým uspořádáním v daném prostředí. Volba umístění pracovního prostoru pro individuální činnosti by měla být v souvislosti s mírou symptomatiky, motorických dovedností a intelektových schopností daného dítěte. Pro oddělení individuálního pracovního místa lze použít vizuální předěl, například skříňku či paraván. Nejpraktičtějším uspořádáním pracovního místa, které je využíváno pro individuální práci s dítětem, je stůl nebo oddělená pracovní deska. Nejjednodušší uspořádání pracovního prostoru tvoří plocha, například stůl, pro plnění jednoho úkolu. Pracovní místo je ideálně umístěno v prostoru tak, aby pedagog pracující s dítětem mohl sedět na protější straně. Na pracovní plochu pak jednotlivé úlohy pokládá a po jejich vypracování z pracovní plochy odebírá. Pokud je pracovní plocha delší, je více přehledná a umožňuje snadnější manipulaci s úkoly. Pro zřetelnější uspořádání pracovní plochy lze plochu či stůl opticky rozdělit na tři části. Levá část plochy slouží k přípravě úkolů, střední část k jejich plnění a do pravé části jsou úkoly po dokončení odkládány. Tím je podpořeno dodržování pravidla systému práce zleva doprava. Způsob uspořádání pracovní plochy, který vyžaduje dobré motorické dovednosti a prostorovou orientaci je systém s využitím polic. Dítě odebírá připravené úlohy z levé policové části, při dodržení směru shora dolů a po splnění odkládá do policové části pravé. Je proto důležité, aby pracovní místo bylo voleno individuálně, vzhledem k vývojové úrovni a možnostem konkrétního dítěte. (Čadilová, Žampachová, 2008).

Struktura času

Časová struktura bývá vytvářena formou přenosného nebo nástěnného uspořádání dne (denního režimu). Používáním režimu zlepšuje dítě svou adaptabilitu, čímž snižuje možné

projevy úzkosti, významně je také podpořen nácvik komunikace. Vždy je potřeba dítěti vysvětlit, jaké činnosti nebo činnostem se bude věnovat a přehledně vytvořit jejich pořadí (Vilášková, 2006).

Struktura času dětem pomáhá předvídat konkrétní události a činnosti. Může být využito jak individuální, tak kolektivní časové rozvržení. Funkčnost denního uspořádání (režimu) vždy závisí na individuálních možnostech daného dítěte nejen v oblasti intelektu, ale také schopnostech v oblasti vnímání a motoriky. Při vytváření časové struktury je nutné počítat s dostatečným individuálním nácvikem jeho používání, nelze tedy předpokládat bezprostřední porozumění dítětem. (Čadilová, Žampachová, 2008).

Adamus (2014) uvádí typy denních režimů, které lze dělit na nástěnné (tvořeny lištou, která je zavěšena vodorovně nebo svisle s uchycením na suchý zip) a přenosné (laminovaný proužek, desky s obrázky, komunikační sešit). Forma denního režimu může být předmětová, za použití zástupných předmětů znázorňujících danou činnost či obrázková (fotografie, symboly).

Zástupné symboly se většinou používají na začátku práce s denním režimem. Kolik bude zvoleno zástupných předmětů v denním režimu, závisí na potřebách a úrovni dítěte. Při zvládnutí zástupných předmětů je možné postupně sestavovat režim z fotografií. Dále lze fotografie v denním režimu nahradit symboly, barevnými či černobílými, jejichž zařazení koresponduje se symboly používanými v alternativní komunikaci používané dítětem (Hladká, Pavlišťíková, 2008).

4.1.3 Vizualizace

Propojení vizualizace se strukturalizací napomáhá orientaci dítěte v prostoru i čase. Vizualizace činností dítěti znázorňuje strukturu jednotlivých kroků a zároveň celkovou dobu trvání individuální činnosti. Podporuje vyšší míru samostatnosti dítěte a rozvoj komunikačních dovedností, i když je informace sdělována ve vizuální formě (Thorová, 2016).

Dle Čadilové, Žampachové (2008) je vizuální podpora do určité míry možnou kompenzací deficitu v paměťových funkcích. Využití konkrétní formy vizualizace času musí vždy vycházet z aktuálních možností dítěte. Přibližujeme tak dítěti nejen sled činností v průběhu dne, ale vytváříme přehledný systém, který napomůže k získání jistoty a porozumění.

Formy vizuální podpory lze rozdělit na:

- *vizualizace prostoru* – usnadňuje přehlednost prostorového uspořádání (například: skříňky, koberce, paravány, barevné značky či pásy)
- *vizualizace času* – zkonkrétnění časového sledu činností (například: zástupné předměty, obrázky, fotografie, piktogramy)
- *pracovní schéma* – vizualizace doby trvání činnosti (například: řazením jednotlivých úkolů v jednoznačném pořadí za sebou, využití kódování – pořadí vypracování jednotlivých úkolů je stanoveno na základě určitých značek)
- *procesuální schéma* – znázornění doby trvání činnosti vizualizací jednotlivých kroků (například: předmětová, obrazová, psaná)

Další možné formy vizualizace spočívají již také v širším využití technologických prostředků. Kara Hume (in Tarbox , 2014) hovoří o poskytování vizuální podpory dětem s poruchou autistického spektra se stále větším využitím technologií (např. počítač, telefon, tablet). Technologická vizuální podpora je pro malé děti obzvláště atraktivní. Hume popisuje značný vliv technologií na utváření vizuální podpory, kdy je velmi pravděpodobné, že budoucí směry vizuální podpory budou více zahrnovat využívání mobilního telefonu či tabletu. Používání technologií považuje za praktičtější způsob využití podpory oproti systémům tištěných obrazových materiálů se symboly. Autorka představuje publikaci s názvem Apps for Autism (Brady, 2011), která čítá více než 200 aplikací ke stažení, které přímo souvisí podporou potřeb jedinců s poruchou autistického spektra. Jako výhodu vizuální podpory při využívání technologického zařízení považuje schopnost samostatné práce dítěte s vizuální podporou, jakmile se naučí zařízení používat. Zmiňuje však také existující obavy z používání těchto technologických nástrojů u malých dětí, vzhledem k délce času stráveného u displeje daného zařízení³.

4.1.4 Motivace

Motivace má klíčovou roli při ovlivňování lidského chování. U motivace je důležitý vhodně zvolený systém odměňování, který napomáhá vyššímu výskytu vhodného chování. Pokud má být odměna účinná, musí následovat ihned po splnění dílčího úkolu nebo dokončení činnosti (Hrdlička, Komárek, 2004 in Adamus, 2014).

³ Překlad vlastní.

Jak uvádějí Čadilová, Žampachová (2008), vede systematické odměňování u řady dětí k trvalejšímu zlepšení jejich chování. K nejnižší formě odměňování řadí materiální odměnu, kterou může představovat například jídlo nebo oblíbený předmět. Důležité je odměnu vizualizovat, aby byl způsob odměnění zřejmý. V případě používání systému s žetony, lze symbol odměny umístit na jeho konec. Jako vyšší formu odměny autorky uvádějí činnostní odměnu (po vykonání úkolu je odměnou oblíbená činnost dítěte, hra atd.). Za nejvyšší formu odměny je považována sociální odměna, kterou je například slovní pochvala jako ocenění za splněnou práci. U dětí s poruchou autistického spektra je vhodné, aby tato forma odměny byla zároveň spojena s některou z nižších forem odměňování.

4.2 Didaktické pomůcky využívané v rámci strukturované učení

Při uplatňování principu strukturovaného učení je prakticky ověřeným přínosem používání strukturovaných úloh a pomůcek. Dle Čadilové, Žampachové (2008) se v praxi setkáváme s různými typy pomůcek a strukturovaných úloh (viz níže), které jsou používány podle vývojové úrovně každého dítěte.

Krabicové úlohy

Úlohy připravované do vnitřně rozčleněných krabic jsou nejjednodušší formou strukturovaných úloh, jejichž vnitřní uspořádání je individuálně přizpůsobováno typu úkolu a množstvím jednotlivých částí uvnitř krabice. Použití tohoto typu strukturované úlohy bývá nejčastěji zaměřeno na manipulaci s trojrozměrnými předměty. Úloha by měla být pro dítě přehledná a snadná na manipulaci. Při volbě materiálu, ze kterého bývají krabice vyrobeny, je nejčastější karton, dřevo a plast. Vnitřní uspořádání prostoru krabice je dáno velikostí a množstvím použitých prvků, ze kterých je úloha vytvořena.

Úlohy v deskách

Tvoří náročnější formu strukturovaných úloh, které jsou jednotlivě uloženy v deskách. Tento typ úlohy je obtížnější z hlediska manipulace dítěte s deskami i schopnosti orientace na ploše při manipulaci s jednotlivými částmi úlohy.

Úlohy v pořadačích

Do pořadače je možné zařadit několik úloh současně. Tím se však zvyšuje obtížnost při manipulaci s úlohami. Dítě se manipulací s deskami učí listovat jednotlivými úlohami a vnímat tak jejich pořadí, zlepšovat orientaci na ploše.

Pracovní listy a sešity

Z hlediska obtížnosti jsou tyto typy úloh řazeny mezi nejvyšší, protože vyžadují již zvládnutou orientaci dítěte na ploše, zvládnutí provedení činností v určitém pořadí i dobré motorické schopnosti dítěte.

Laminované pracovní listy a pomůcky

Laminované pracovní listy mohou být vytvářeny v různých variantách a velikostech. Laminace učebních pomůcek je výhodná pro nižší opotřebení a poškození při běžném (každodenním) používání. Jednotlivě laminované části mohou být opatřeny samolepicím suchým zipem, magnetickou lepicí páskou či jiným opakovaně odnímatelným materiálem. Laminováním lze vytvářet různorodé plošné pomůcky, například skládačky (skládání obrázků, tvarů aj.), příkládání, skládání celku z částí (případně rozklad celku na části), řazení jednotlivých částí (dle určitého zadání) či třídění do skupin. Při využívání strukturovaného učení je klíčovým postupem pozvolného nácviku, kterým je možné odhalit deficity a napomoci individuálnímu přizpůsobení daného úkolu pro dítě tak, aby jej bylo schopné zvládnout a nebylo od činnosti odrazeno neúspěchem. Při začínající práci dítěte se strukturovaným učením je vhodné připravovat úkoly ke splnění do krabic. Pracovní plocha tak pro dítě získává názornější rozčlenění a jednotlivé části pomůcky se nesmíchají. Jako základní dovednost potřebnou při nácviku práce s krabicovými úlohami je přiřazování (dle tvaru či velikosti předmětu, přiřazování reálných předmětů k obrázkům apod.). Tato dovednost je důležitá pro následnou práci například s denním režimem, procesuálními schémata, ve využití alternativní komunikace za použití fotografií nebo piktogramů. Při výběru a tvorbě pomůcek pro strukturované učení je potřeba si všimnout, jaké předměty dítě upřednostňuje, jaká je jeho oblast zájmů. Pro dítě může být určující tvar, barva či struktura povrchu daného předmětu (Hladká, Pavlišťíková, 2008).

Schopler, Reichler, Lansingová (1998) uvádějí základní kritéria pro výběr vhodných edukačních pomůcek. K nejdůležitějším z těchto kritérií patří *bezpečnost* pomůcky. Při výběru pomůcky nebo její vlastní výrobě je potřeba vyhledávat a používat nezávadné a bezpečné materiály. Vhodné je použití *běžně dostupných materiálů*, které jsou dobře viditelné, a snadno se s nimi manipuluje. Spektrum použitých barev by mělo být pro dítě dobře rozeznatelné, bez zbytečných třpytivých či lesklých efektů, které by mohly způsobit jeho rozptylování. Pro osvojování dovedností je možné používat i řadu pomůcek pro reálné zobrazení, které jsou běžně dostupné v domácnosti. Dalšími z důležitých kritérií vybrané pomůcky, které je třeba brát v úvahu, jsou *jednoduchost* a *vhodnost* pomůcky odpovídající vývojové úrovni a individuálním potřebám dítěte.

Pokud je vzdělávací pomůcka vhodně zvolená, může edukační proces ve významné míře pozitivně ovlivnit. Adamus (2016, s. 68) hovoří o důležitosti nastavení individuálního systému vzdělávání každého dítěte, kdy „*vhodně vytvořený systém vizuální podpory, strukturovaných úkolů a odměňování navozuje potřebný pocit bezpečí, jistoty, zpřehledňuje celý proces výuky a do jisté míry omezuje vznik problémového chování.*“

4.3 Metody využívané v rámci strukturovaného učení

Speciálněpedagogické metody jsou přístupem, který napomáhá k úspěšnému rozvoji dítěte. Metody využívané při práci s dětmi s poruchou autistického spektra vycházejí z vývojové psychologie a behaviorální terapie (Čadilová, Žampachová, 2008). Jak k metodám uvádí Adamus (2016), měly by být zvoleny a případně upravovány tak, aby odpovídaly vývojové úrovni každého dítěte. Vždy stojí v popředí intervence člověk s problémy, které jsou konkrétně v rámci intervence řešeny. Níže uvedené metody dle Čadilové, Žampachové (2008) nejsou úplným výčtem. Jejich uvedení dává jen stručný přehled o používaných metodách při vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra. Jejich každodenní využívání je však důležité pro úspěšný rozvoj dítěte. Všechny metody se v průběhu každodenní práce pedagoga kombinují a doplňují pro efektivní podporu každého dítěte.

Metoda přiměřenosti

Metoda přiměřenosti je jednou z nejdůležitějších metod, která je využívána v intervenci i dětí s poruchou autistického spektra. Zvolené postupy by měly odpovídat míře postižení i konkrétním potřebám a možnostem dítěte. „*Vývojový profil dítěte s PAS bývá většinou výrazně nerovnoměrný a ukazuje na silné i slabé stránky vývoje.*“ (Čadilová, Žampachová, 2008 in Adamus, 2016, s. 33)

Metoda postupných kroků

V uplatňování této metody jde o postupný nácvik jednotlivých kroků při činnosti nebo plnění zadaných úkolů. Postup po jednotlivých krocích je jasně specifikován, plánován. Díky jasně stanoveným krokům činnosti lze nejen efektivněji plánovat, ale také vyhodnocovat.

Metoda zpevňování

Zpevňování je prostředkem k postupnému zafixování naučených dovedností. Metodu lze využívat již v průběhu nácviku nové dovednosti nebo po jeho ukončení. Podněty pro zpevňování by měly být voleny podle míry postižení a specifických potřeb dítěte. Její účinnost je tak závislá na systematickém používání.

Metoda nápovědy a vedení

Metoda bývá používána při práci s novými úkoly, kdy je pomoc nápovědou použita například slovem, obrázkem, gestem nebo fyzickým náznakem. Pokud je použití nápovědy zvoleno včas, šance dítěte na úspěšné zvládnutí zadaného úkolu se zvýší. Proto je však důležitá v užívání nápovědy systematickost, aby se zabránilo příliš častému používání, které by zasahovalo do samostatnosti dítěte v činnosti.

Metoda povzbuzování

Metoda přispívá k aktivizaci dítěte a povzbuzuje jeho pozitivní reakce. Za povzbuzení je možno považovat činnost pedagoga, která napomáhá dítěti ve správném plnění zadaného úkolu. Formy povzbuzování mohou být různé, například verbální povzbuzení, neverbální (úsměv), fyzické (pohlazení). Jejich použití by mělo být přiměřené věku dítěte, proto se časem mohou jednotlivé formy měnit. Na prvním místě je tak vždy znalost konkrétního dítěte.

Metoda demonstrace

Při použití této metody dítě nejprve sleduje předvedení určité činnosti, kterou pedagog předvede. Na základě toho dítě činnost poté vykonává samostatně. Velmi úzce tato metoda souvisí s metodou napodobování.

Z výše uvedeného vyplývá, že v edukaci dětí s PAS předškolního věku je třeba pečlivě volit nejen strukturalizaci prostoru, v němž edukace probíhá, ale také vhodnou formu vizualizace tohoto uspořádání, činností i využívaných edukačních pomůcek, které napomáhají dětem k lepší orientaci v osvojovaných dovednostech i vědomostech. Tato organizace přináší dítěti s PAS nejen lepší náhled činností, ale také řád, předvídatelnost a tím větší míru porozumění. Vzhledem k tomu, že jedním z hlavních principů strukturovaného učení je individualizace, je potřeba volit v edukačním procesu nejen vhodné způsoby pedagogické práce a metody, ale také edukační pomůcky tak, aby byly potřebám a možnostem každého dítěte v co nejvyšší míře přizpůsobeny. To ze strany pedagoga vyžaduje dobrou znalost dítěte, jeho specifik i možností využití edukačních pomůcek.

EMPIRICKÁ ČÁST

5 UVEDENÍ DO EMPIRICKÉ ČÁSTI DIPLOMOVÉ PRÁCE

Empirická část diplomové práce se bude zabývat především praktickým využíváním metody strukturovaného učení v mateřských školách zřízených dle § 16 odst. 9. zákona č. 561/2004 Sb., dále pak bude specifikováno využití vzdělávacích pomůcek pedagogy v edukaci dětí s poruchami autistického spektra a dalšími neurovývojovými poruchami.

5.1 Etické principy výzkumného šetření

Při uskutečnění výzkumného šetření je třeba respektovat aspekty etických principů. Důležitým principem je důvěrnost, která zabezpečuje účastníky výzkumu o zachování anonymity sdělených informací. To úzce souvisí s ochranou soukromí účastníků výzkumu a nakládání se získanými daty (Skutil a kol., 2011). Proto byla zajištěna anonymizace nejen osob tvořících výzkumný vzorek (pseudonymy), využito byla ale i anonymizace místa výzkumného šetření. Záruka anonymity je velmi důležitá pro předcházení zkreslování získávaných informací. Dále je to informovaný souhlas se začleněním do výzkumu, který byl předložen jednotlivým účastníkům v té fázi výzkumu, kdy byly záměr výzkumu a použití výsledků představeny každému z účastníků. Na základě toho pak informant uděluje souhlas se svou účastí na výzkumu a souhlas k zaznamenání rozhovoru nahrávacím zařízením (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007). Pro účely diplomové práce byl poskytnut informovaný souhlas vedením vybraných mateřských škol zřízených dle § 16 odst. 9. zákona č. 561/2004 Sb. a respondentů s poskytnutím rozhovoru.

5.2 Cíle výzkumného šetření

Hlavním cílem diplomové práce je popsat a zhodnotit efektivitu praktického využití metody strukturovaného učení, a to včetně specifikace pomůcek využívaných při implementaci strukturovaného učení do pedagogické praxe ve vybraných mateřských školách speciálních.

Dílčí výzkumné cíle:

DC1: Zjistit, rozsah zkušeností pedagogů s používáním metody strukturovaného učení v mateřských školách zřízených dle § 16 odst. 9. zákona č. 561/2004 Sb. z hlediska délky jejího používání.

DC2: Zjistit rozsah využití pomůcek strukturovaného učení v edukaci dětí s neurovývojovými poruchami v mateřských školách zřízených dle § 16 odst. 9. zákona č. 561/2004 Sb. z hlediska možnosti jejich využití u dětí s PAS a dalšími neurovývojovými poruchami.

DC3: Specifikovat pomůcky využívané pro strukturované učení a popsat jejich efektivitu při vzdělávání dětí s PAS a dalšími neurovývojovými poruchami.

Na základě stanovených výzkumných cílů byly položeny **výzkumné otázky:**

VO1: *Jaké mají pedagogové mateřských škol zřízených dle § 16 odst. 9. zákona č. 561/2004 Sb. zkušenosti s metodou strukturovaného učení z hlediska délky používání v praxi?*

VO2: *Jak hodnotí pedagogové mateřských škol zřízených dle § 16 odst. 9. zákona č. 561/2004 Sb. využití pomůcek strukturovaného učení pro vzdělávání dětí s PAS a dalšími neurovývojovými poruchami?*

VO3: *Jaké typy pomůcek pro strukturované učení jsou v mateřských školách zřízených dle § 16 odst. 9. zákona č. 561/2004 Sb. pedagogy nejčastěji používány?*

VO4: *Jak hodnotí pedagogové mateřských škol zřízených dle § 16 odst. 9. zákona č. 561/2004 Sb. efektivitu metody strukturovaného učení a pomůcek strukturovaného učení ve vzdělávání dětí s PAS a dalšími neurovývojovými poruchami?*

5.3 Metody výzkumného šetření

Pro realizaci výzkumného šetření v praktické části diplomové práce byla zvolena jako nejvhodnější kombinace kvantitativního i kvalitativního sběru dat. „Kvantitativní výzkum pracuje s číselnými údaji. Zjišťuje množství, rozsah nebo frekvenci výskytu jevů, resp. jejich míru (stupeň). Číselné údaje se dají matematicky zpracovat. Kvalitativní výzkum

uvádí zjištění ve slovní (nečíselné) podobě.“ (Gavora, 2010, s. 35) Pro shromáždění a analýzu dat byla v rámci kvantitativního šetření využita forma dotazníku.

Dotazník je velmi rozšířenou pedagogickou metodou pro hromadné shromažďování dat. V pedagogickém výzkumu je používán zejména pro zjišťování názorů a postojů (Průcha, 1995). „Dotazník je určen především pro hromadné získávání údajů. Myslí se tím získávání údajů o velkém počtu odpovídajících. Proto se dotazník považuje za ekonomický výzkumný nástroj. Můžeme jím získávat velké množství informací při malé investici času.“ (Gavora, 2010, s. 121) Dotazník tvoří psaný soubor otázek, které zjišťují data o respondentovi, zaměřují se na jeho názor a postoje k problému, který dotazující předkládá (Skutil a kol., 2011).

Dotazník vlastní konstrukce byl zaměřen na využití metody strukturovaného učení v mateřských školách zřízených dle § 16 odst. 9. zákona č. 561/2004 Sb. a specifikaci didaktických pomůcek využívaných při vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra v předškolním věku. Dotazník byl vytvořen prostřednictvím programem Google Formuláře, následně byl individuálně rozeslán elektronickou poštou v podobě odkazu, který respondentům umožňuje zpětné odeslání dotazníku ihned po vyplnění. Elektronickou poštou bylo osloveno vedení 74 mateřských škol, které jsou zřízeny dle § 16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb. Průvodním dopisem bylo osloveno vedení vybraných mateřských škol zřízených dle § 16 odst. 9. zákona č. 561/2004 Sb. ve všech krajích České republiky s žádostí o zprostředkování dotazníku pedagogům, kteří jsou respondenty výzkumného šetření. Dotazník vlastní konstrukce obsahoval 21 položek, z toho 4 dichotomické otázky s možností výběru odpovědi, 5 polouzavřených otázek s možností následného upřesnění odpovědi a 4 otázky otevřené, které umožňují respondentům větší prostor pro vlastní vyjádření. Ve vstupní části dotazníku byli respondenti seznámeni se zaměřením výzkumného šetření. Jednotlivé položky v hlavní části dotazníku vycházejí z dílčích výzkumných cílů diplomové práce. Položky 1–4 jsou zaměřeny na mateřskou školu zřízenou dle § 16 odst. 9. zákona č. 561/2004 Sb., ve které daný respondent působí a vzdělávání dětí s PAS v těchto mateřských školách. K dílčímu výzkumnému cíli 1, který reflektuje rozsah zkušeností respondentů s používáním metody strukturovaného učení v mateřských školách zřízených dle § 16 odst. 9. zákona č. 561/2004 Sb., se v dotazníkovém šetření vztahují položky 5, 7 a 8. K dílčímu výzkumnému cíli 2, který zjišťuje využití pomůcek strukturovaného učení pro vzdělávání dětí s PAS a dalšími neurovývojovými poruchami v mateřských školách zřízených dle § 16 odst. 9. zákona č. 561/2004 Sb. se v dotazníkovém šetření vztahují položky 9–11.

K dílčímu výzkumnému cíli 3, který je zaměřen specifikaci pomůcek využívaných pro strukturované učení a jejich efektivitu při vzdělávání dětí s PAS a dalšími neurovývojovými poruchami v mateřských školách zřízených dle § 16 odst. 9. zákona č. 561/2004 Sb. se v dotazníku vztahují položky 12–19. K výzkumnému cíli 4, který je zaměřen na hodnocení efektivitu metody strukturovaného učení a pomůcek strukturovaného učení ve vzdělávání dětí s PAS a dalšími neurovývojovými poruchami se vztahují položky 5 a 10. Šestá položka dotazníkového šetření tvořila prostor pro možné rozvedení odpovědi v případě, že respondent metodu strukturovaného učení nevyužívá a zároveň tvořila předěl dotazníkového šetření, kdy v následujících otázkách odpovídali pouze ti respondenti, kteří používání strukturovaného učení ve své pedagogické praxi potvrdili. Struktura dotazníku pro pedagogy mateřských škol zřízených dle § 16 odst. 9. zákona č. 561/2004 Sb. v České republice je uvedena v příloze (viz Příloha A). Vyhodnocení dat bylo zaznamenáno do tabulek a grafů vlastního zpracování.

Kvalitativní šetření má podobu přímého krátkodobého pozorování doplněného rozhovorem s pedagogem mateřské školy zřízené dle § 16 odst. 9. zákona č. 561/2004 Sb., za účelem dodatečné analýzy zkoumané problematiky a získání konkrétních informací z praxe. Rozhovor má podobu polostrukturovaného rozhovoru.

Pozorování „*znamená sledování činnosti lidí, záznam (registrace nebo popis) této činnosti, její analýzu a vyhodnocení*“ (Gavora, 2010, s. 93). Pozorování je jednou z nejnáročnějších metod v kvalitativním výzkumu. Jeho účelem je zachycení děje v určité situaci (Švaříček, Šed'ová, 2007). Ve výzkumném šetření bylo využito přímé pozorování doplněné o polostrukturovaný rozhovor s učitelkou mateřské školy zřízené dle § 16 odst. 9. zákona č. 561/2004 Sb. „*Přímé pozorování znamená, že se badatel účastní zkoumaného jevu v čase jeho průběhu*“ (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007, s. 145).

Další uplatněnou metodou, která doplňuje data získaná z pozorování, je polostrukturovaný rozhovor. Polostrukturovaný rozhovor je jednou z variant interview, která vychází z předem připravených rámcových otázek. Tazatel však v průběhu rozhovoru reaguje i na další podněty, které mohou rozhovor rozšiřovat. Jeho výhodami jsou možnost přímého kontaktu výzkumníka a zkoumané osoby, určitá pružnost v kladení otázek s možností upřesnění či dovysvětlení otázek ze strany výzkumníka, ale také odpovědi respondenta. Nevýhodou je menší množství respondentů a organizační i časová náročnost (Skutil a kol., 2011). Otázky v rozhovoru vycházejí ze stanovených cílů výzkumné části práce, dotazníku a doplňují přímé pozorování v mateřské škole zřízené

dle § 16 odst. 9. zákona č. 561/2004 Sb. Respondentům bylo položeno celkem 10 otázek. Struktura rozhovoru s pedagogem a jeho záznam je součástí přílohy práce.

5.4 Charakteristika výzkumného souboru a místa výzkumného šetření

Dotazníkové šetření

Výzkumný soubor dotazníkového šetření tvoří pedagogové mateřských škol zřízených dle § 16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb. v České republice, ve kterých jsou vzdělávány děti se speciálními vzdělávacími potřebami, konkrétně děti s PAS a dalšími neurovývojovými poruchami. Výběr mateřských škol do výzkumného vzorku byl proveden dle dostupných informací v Rejstříku škol a školských zařízení dostupném na webových stránkách MŠMT. Hlavním kritériem pro výběr byla mateřská škola zřízená dle § 16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb. Respondenty byli anonymní pedagogové v těchto předškolních zařízeních, kteří děti s PAS a dalšími neurovývojovými vadami vzdělávají. Zajištěním anonymity konkrétního respondenta i subjektu výzkumu byla podpořena objektivita a věrohodnost odpovědí a tedy i výsledků výzkumu. V dotazníkovém šetření byli v rámci všech krajů ČR osloveni ředitelé a ředitelky 74 mateřských škol zřízených dle § 16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb. s žádostí o zprostředkování dotazníkového šetření pedagogům mateřských škol, kteří tvořili výzkumný soubor. Dotazníkové šetření probíhalo v období březen 2023 – duben 2023. Dotazníkové šetření zjišťovalo také kraj České republiky, ve kterém respondenti působí a počet tříd v mateřské škole zřízené dle § 16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb., ve které jsou vzdělávány děti s PAS.

Pozorování

Přímé pozorování v rámci kvalitativního šetření bylo uskutečněno v mateřských školách zřízených dle § 16 odst. 9. zákona č. 561/2004 Sb., ve kterých se vzdělávají děti s PAS a dalšími neurovývojovými poruchami, v průběhu dopolední individuální vzdělávací činnosti. Pozorování bylo zaměřeno na specifikaci pomůcek využívaných při implementaci strukturovaného učení v pedagogické praxi a doplněním pozorování o rozhovor s pedagogem efektivitu praktického využití metody strukturovaného učení zhodnotit. Pro uskutečnění pozorování bylo osloveno 5 mateřských škol zřízených dle § 16 odst. 9. zákona č. 561/2004 Sb. v různých krajích ČR, které metodu strukturovaného učení využívají. Spolupráce se však podařila se třemi z nich. Jednotlivá pozorování

v mateřských školách byla uskutečněna dle časových možností každé z těchto škol. Pozorování probíhala v obdobích květen 2023, září 2023 a říjen 2023. Hodnocení předem stanovených kritérií použitých pomůcek během individuální vzdělávací činnosti bylo zaznamenáváno do vytvořeného pozorovacího archu vlastního zpracování. Anonymita byla zachována i u subjektů výzkumu, a to na základě žádosti vedoucích pracovníků oslovených mateřských škol. V práci tak nejsou uvedeny identifikační údaje těchto mateřských škol, pro účel zpracování informací byla předškolní zařízení označena *Mateřská škola I*, *Mateřská škola II*, *Mateřská škola III*. V *Mateřské škole III* se pozorování uskutečnilo ve dvou termínech.

Mateřská škola I:

Mateřská škola sídlí v zástavbě širší části centra města. Mateřská škola je součástí Základní školy a Praktické školy. Členěna je do heterogenních tříd. Poskytuje výchovně vzdělávací péči dětem s různým druhem a stupněm zdravotního postižení, a to dětem se smyslovým postižením, tělesným postižením, mentálním postižením, vadami řeči, vývojovými poruchami chování, poruchou autistického spektra, dětem se souběžným postižením více vadami. Samostatná třída pro děti s poruchou autistického spektra není v mateřské škole zřízena. O děti pečují v každé třídě kvalifikovaní pedagogové a asistent pedagoga. V edukaci dětí s PAS je v mateřské škole využíváno strukturované učení a komunikační terapie za využití AAK. Třídy jsou rozděleny na herní a pracovní část se stolečky, vhodně jsou v herním prostoru rozmístěny nejrůznější koutky a herní prvky, které nabízejí dětem možnost rozmanitých aktivit i soukromí. Jsou též vybaveny speciálními pomůckami, hračkami a nábytkem. Část každé třídy je vhodně upravena k relaxaci dětí, je vybavena různými relaxačními prvky. Strukturalizace třídy na části dle jejich využití je vizuálně znázorněno pomocí grafických symbolů, piktogramů, fotografického materiálu či procesuálních schémat. Pro individuální práci pedagoga s dítětem je třída uzpůsobena odděleným koutkem, který je vybaven samostatným pracovním místem. Stůl pro individuální práci s dítětem je od prostoru třídy oddělen skříňovým systémem, který tak zajišťuje vizuální i hlukové odclonění od hlavní části třídy. Denní řád vychází z aktuálních potřeb dětí s respektem k zachování intervalů mezi stravováním i odpočinkem. Individuální speciálně pedagogická péče probíhá v průběhu dopoledních i odpoledních aktivit.

Mateřská škola II:

Mateřská škola sídlí v širší části města. Je třítrídním předškolním zařízením, které poskytuje předškolní vzdělávání dětem se speciálními vzdělávacími potřebami spojenými s vadami zraku, řeči, kombinovaným postižením, narušeným psychomotorickým vývojem, poruchami autistického spektra, se zdravotním a sociálním znevýhodněním. Všechny třídy jsou heterogenní, samostatně je zřízena třída pro děti s poruchou autistického spektra. Individuálně jsou děti s poruchou autistického spektra také integrovány do dalších speciálních tříd jiného zaměření. Pozorování bylo uskutečněno v samostatné třídě pro děti s PAS, kde působí dva pedagogové a asistent pedagoga, kteří s dětmi pracují individuálně podle individuálních vzdělávacích plánů a v malých skupinkách. Třidu navštěvuje aktuálně 6 dětí, kapacita třídy je tak naplněna. Prostředí třídy je velmi prostorné a funkčně zařízené. Prostor třídy je situován tak, aby zde děti měly dostatek prostoru pro hru, řízené činnosti i odpočinek. V edukaci dětí s PAS a dalšími neurovývojovými poruchami je v mateřské škole využíváno prvků strukturovaného učení. Rozčlenění prostoru třídy, uložení hraček, vzdělávacích pomůcek a zázemí pro hygienu je vizuálně znázorněno pomocí obrázků, piktogramů, fotografického materiálu či procesních schémat. Stejně tak vizualizace denního režimu a pravidelně se opakujících činností v průběhu týdne.

Mateřská škola III:

Mateřská škola je součástí Základní školy a Praktické školy v širším centru města. Mateřská škola je šestitřídním předškolním zařízením, které poskytuje výchovně vzdělávací péči dětem s poruchami mentálního vývoje, kombinovanými vadami, poruchami autistického spektra, narušenou komunikační schopností, neurologickými poruchami. Všechny třídy jsou heterogenní, zřízena je třída pro děti s PAS. V edukaci dětí je v mateřské škole využíváno prvků strukturovaného učení a prvků ABA terapie, pro nácvik sociálně přijatelného chování. Pro rozvoj funkční komunikace je využíván u dětí s mentálním postižením a poruchou autistického spektra Výměnný komunikační obrázkový systém, který zajišťují proškolení pedagogové. Prostorné třídy jsou rozděleny na herní část a část třídy se stolečky. V herní části tříd jsou umístěny nejrůznější herní koutky, včetně prostoru pro odpočinek, který je vybaven různými relaxačními prvky. Pro

vizualizaci členění třídy i jejích součástí (umývárna) je užíváno znázornění pomocí piktogramů, fotografického materiálu či procesuálních schémat. Součástí třídy je též prostor pro individuální práci dítěte s pedagogem. Prostor pro ranní kruh je v každé ze tříd vybaven prostornou komunikační tabulí z kobercového materiálu, která je pedagogy využívána k přehledné vizualizaci struktury činností každého dne.

Rozhovor

S realizací polostrukturovaného rozhovoru souhlasili 4 respondenti, pedagogové působící v mateřské škole zřízené dle § 16 odst. 9 školského zákona. Pedagogové byli osloveni individuálně, prostřednictvím telefonického kontaktu, který byl zprostředkován vedením mateřské školy speciální. Kritériem pro tuto část výzkumného šetření bylo působení oslovených pedagogů v mateřských školách zřízených dle § 16 odst. 9. zákona č. 561/2004 Sb. z rozdílných krajů ČR. Zaručena byla anonymita každého z respondentů. Respondenti byli předem srozuměni s účelem výzkumu, tématem rozhovoru i přibližnou časovou náročností. Na základě toho byl udělen informovaný souhlas. Rozhovor byl uskutečněn vždy s jedním respondentem a byl zaznamenán písemně nebo audiozáznamem. Se třemi z respondentů byl rozhovor realizován při osobním setkání v prostorách mateřské školy, po uskutečnění pozorování využití pomůcek strukturovaného učení pedagogem při individuální vzdělávací činnosti dítěte s PAS. Rozhovor se čtvrtým respondentem byl uskutečněn prostřednictvím videohovoru. Všichni zúčastnění respondenti mají vysokoškolské vzdělání. Celý soubor respondentů tvořily pouze ženy. Otázky polostrukturovaného rozhovoru vycházely ze stanovených dílčích výzkumných cílů práce. Souhrnný přehled údajů o respondentech je uveden v Tabulce 1.

Tabulka 1 Souhrnný přehled údajů o respondentech

Respondent	Pracovní zařazení	Vzdělání	Délka učitelské praxe
Respondent 1 (R1)	učitelka	VŠ	7 let
Respondent 2 (R2)	učitelka	VŠ	8 let
Respondent 3 (R3)	učitelka	VŠ	21 let
Respondent 4 (R4)	učitelka	VŠ	20 let

6 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

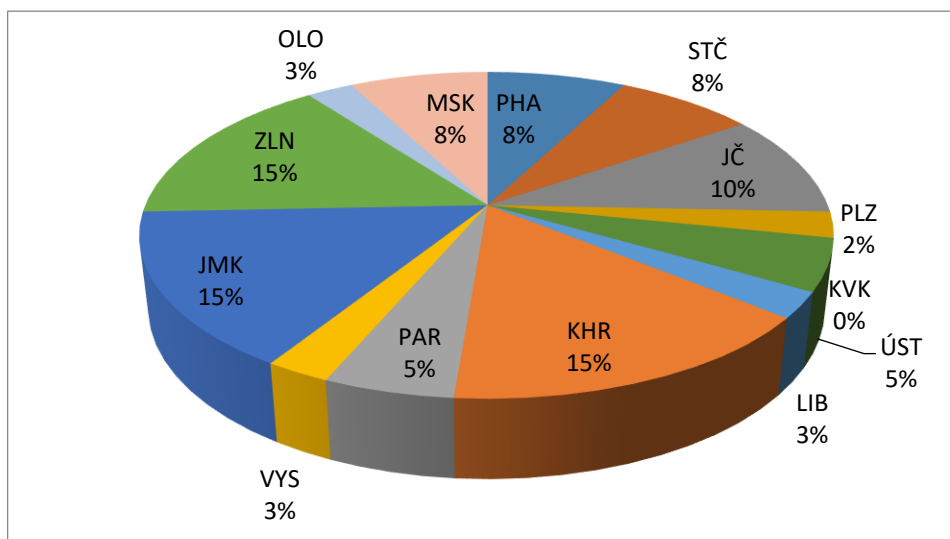
Výzkumné šetření bylo realizováno ve třech částech, které napomohly hlubšímu vhledu do problematiky využití pomůcek strukturovaného učení v mateřských školách zřízených dle § 16 odst. 9. zákona č. 561/2004 Sb. První část tvoří dotazníkové šetření, druhou část tvoří pozorování využití strukturovaného učení v mateřských školách zřízených dle § 16 odst. 9. zákona č. 561/2004 Sb. a pomůcek vytvořených na jeho principu, třetí část tvoří rozhovor s pedagogy těchto mateřských škol po uskutečnění pozorování.

6.1 Výsledky dotazníkového šetření

Cílem dotazníkového šetření bylo získat informace o míře využití strukturovaného učení v mateřských školách zřízených dle § 16 odst. 9. zákona č. 561/2004 Sb. a jeho efektivitě v praktickém využití edukačních pomůcek strukturovaného učení v pedagogické praxi. Dotazník pro pedagogy osahoval 21 položek. Osloveno bylo 74 mateřských škol zřízených dle § 16 odst. 9. zákona č. 561/2004 Sb. v rámci 14 krajů České republiky (Graf 1, Tabulka 3). Návratnost dotazníkového šetření v celkovém počtu 39 odpovědí respondentů činí 52,7 % z celkového počtu oslovených mateřských škol (Tabulka 2). Nejvíce respondentů odpovědělo ve 3 krajích ČR, a to Královéhradeckém kraji, Jihomoravském kraji a Zlínském kraji. Jeden respondent odpověděl na dotazníkové šetření v Plzeňském kraji, Libereckém kraji, Kraji Vysočina a Olomouckém kraji (viz Tabulka 3). Při zpracování výsledků dotazníkového šetření bylo zjištěno, že z Karlovarského kraje se dotazníkového šetření neúčastnil žádný respondent. Následným kontaktováním Krajského úřadu Karlovarského kraje, Odboru školství, mládeže a tělovýchovy bylo zjištěno, že v Karlovarském kraji aktuálně není otevřena mateřská škola samostatně zřízená dle § 16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb. Děti s PAS a dalšími neurovývojovými poruchami jsou začleňovány do tříd běžných mateřských škol, případně jsou v rámci běžných mateřských škol zřizovány třídy dle § 16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb. Z přehledu získaných odpovědí bylo zjištěno, že naprosté většině respondentů byly otázky srozumitelné a bylo schopni na ně odpovědět.

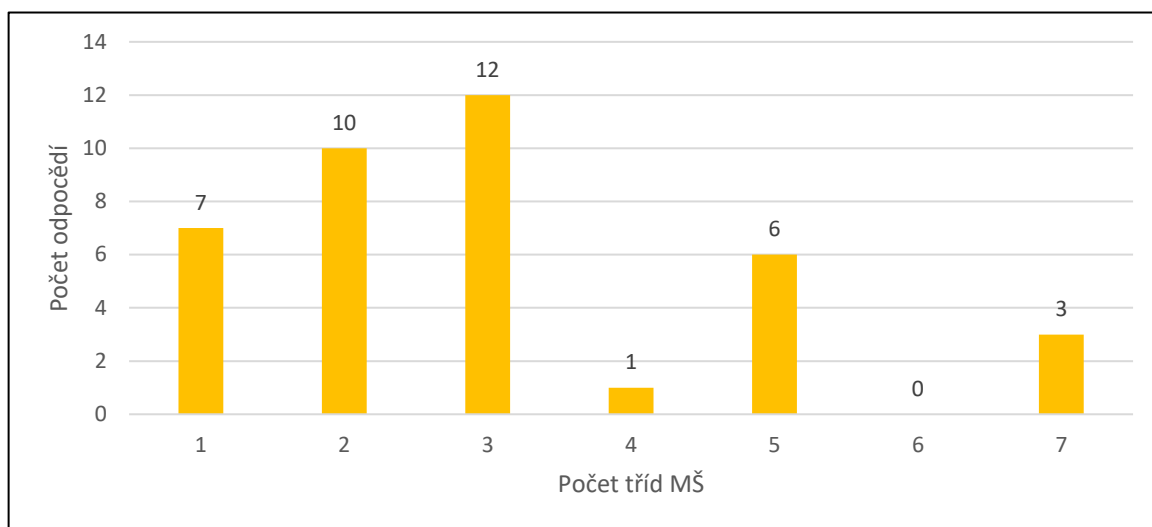
Tabulka 2 Relevantnost výsledků dotazníkového šetření

Počet oslovených mateřských škol speciálních	74
Vráceno vyplněných dotazníků	39
Relevantních odpovědí	52,7 %

**Graf 1** Četnost odpovědí respondentů dle krajů ČR**Tabulka 3** Četnost odpovědí respondentů dle krajů ČR

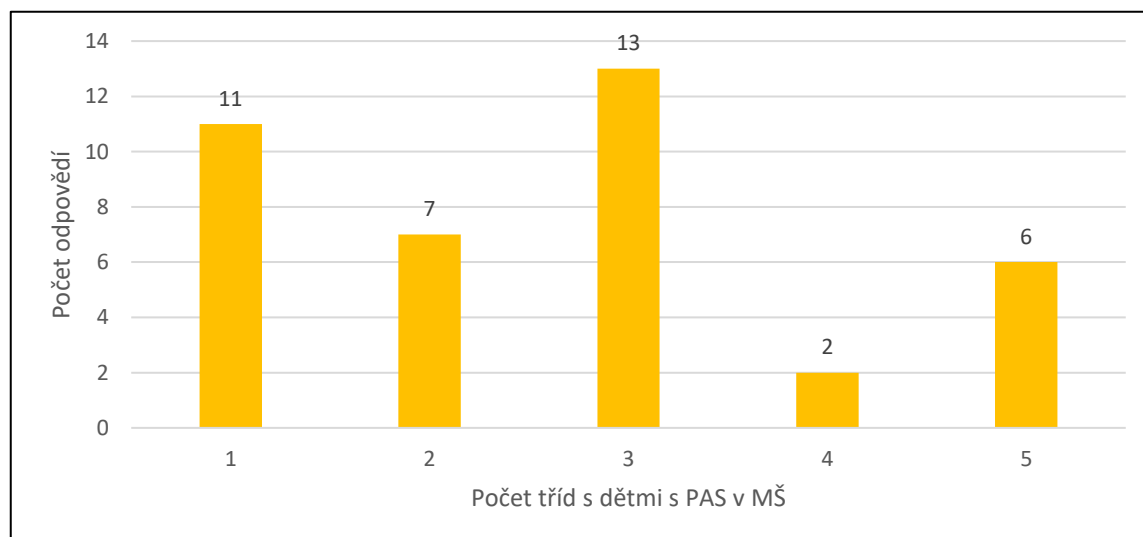
Kraj ČR	Označení kraje v grafu	Počet resp.
Praha	PHA	3
Středočeský kraj	STČ	3
Jihočeský kraj	JČ	4
Plzeňský kraj	PLZ	1
Karlovarský kraj	KVK	0
Ústecký kraj	ÚST	2
Liberecký kraj	LIB	1
Královéhradecký kraj	KHR	6
Pardubický kraj	PAR	2
Kraj Vysočina	VYS	1
Jihomoravský kraj	JMK	6
Zlínský kraj	ZLN	6
Olomoucký kraj	OLO	1
Moravskoslezský kraj	MSK	3
celkem		39

Druhá otázka dotazníkového šetření byla zaměřena na počet tříd v mateřské škole zřízené dle § 16 odst. 9. zákona č. 561/2004 Sb., ve které respondenti působí (Graf 2). Nejvíce respondentů uvedlo počet tří tříd pro vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Druhou nejčastější odpovědí byla mateřská škola se dvěma třídami. Výjimkou však nejsou ani mateřské školy zřízené dle § 16 odst. 9. zákona č. 561/2004 Sb. se sedmi třídami.



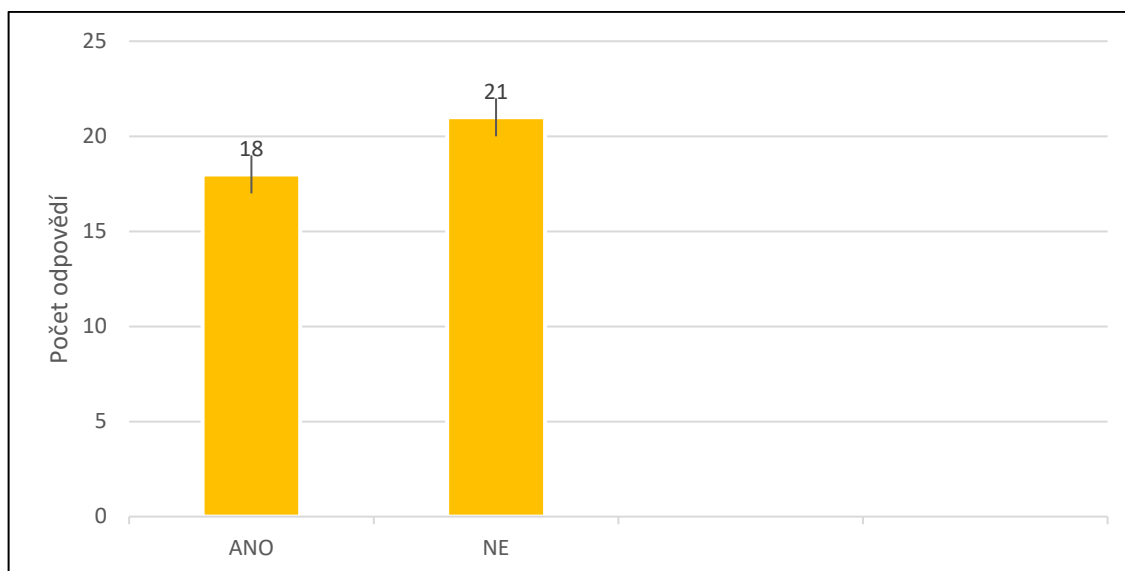
Graf 2 Počet tříd v mateřských školách

Třetí otázkou dotazníkového šetření byl zjišťován počet tříd, ve kterých jsou v oslovených mateřských školách vzdělávány děti s poruchou autistického spektra (Graf 3). Z šetření vyplývá, že děti s poruchou autistického spektra jsou dle odpovědí respondentů vzdělávány ve většině tříd mateřských škol zřízených dle § 16 odst. 9. zákona č. 561/2004 Sb.



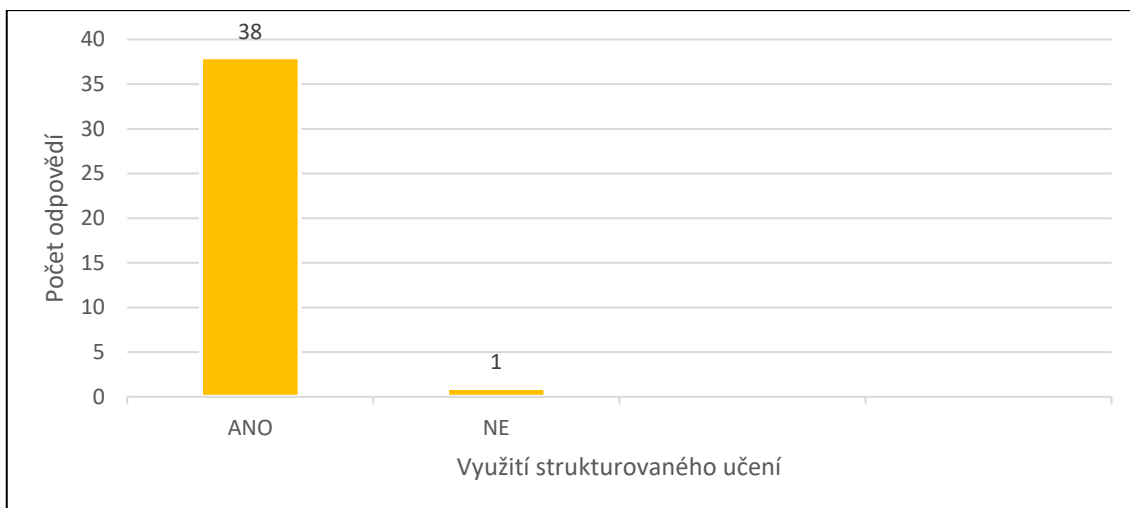
Graf 3 Počet tříd, ve kterých jsou vzdělávány děti s PAS

Na otázku samostatně zřízených tříd pro děti s PAS v mateřských školách zřízených dle § 16 odst. 9. zákona č. 561/2004 Sb. odpovědělo 21 respondentů (54 %) záporně, tedy že tato třída není v mateřské škole zřízena. Kladně odpovědělo 18 respondentů (46 %). Počet získaných odpovědí zaznamenává Graf 4.



Graf 4 Samostatně zřízená třída pro děti s PAS v mateřské škole

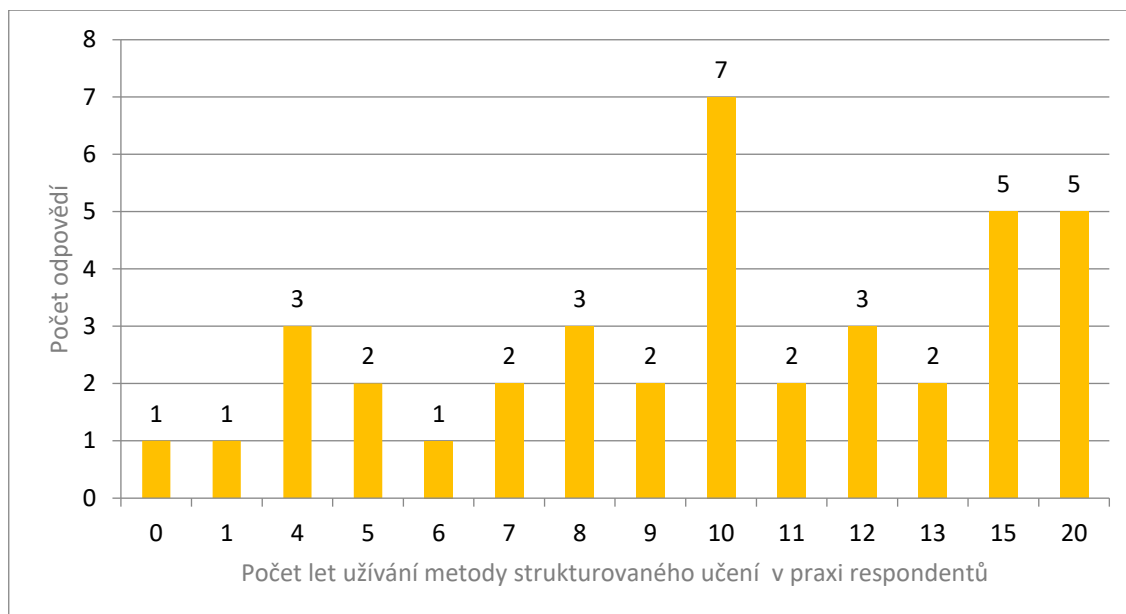
Pátá otázka byla zaměřena na využití strukturovaného učení v praxi pedagogů mateřských škol zřízených dle § 16 odst. 9. zákona č. 561/2004 Sb. (Graf 5). Otázka byla otevřená z důvodu možnosti rozvedení odpovědi. Využití metody strukturovaného učení uvedlo 38 respondentů. Pouze jeden z respondentů uvedl, že metodu strukturovaného učení ve své praxi v mateřské škole nevyužívá. Rozvedení odpovědi otázky využili 4 respondenti, kteří uvedli používání metody strukturovaného učení společně s prvky ABA terapie.



Graf 5 Využití strukturovaného učení v pedagogické praxi

Předělem v dotazníkovém šetření byla otázka šestá, která byla vytvořena pro rozvedení odpovědi v případě, že pedagog metodu strukturovaného učení ve vzdělávání dětí s PAS nevyužívá. Tuto využil pouze jeden respondent, který uvedl, že metodu strukturovaného učení nevyužívá. Uvedl využití fotografií dle individuálních potřeb dítěte. K vyplnění následujících položek přistoupili pouze pedagogové využívající metodu strukturovaného učení ve své praxi (38 respondentů).

Další položka dotazníkového šetření zkoumá dobu, po kterou pedagogové mateřských škol speciálních metodu strukturovaného učení využívají. Otázka byla otevřená z důvodu široké škály možnosti odpovědi vzhledem k délce pedagogické praxe jednotlivých respondentů. Výsledky šetření ukazují, že 7 respondentů (18 %) využívá metodu strukturovaného učení ve vzdělávání již 10 let, v délce patnácti a dvaceti let pedagogické praxe využívá metodu shodně 5 respondentů (13 %). Dobu užívání metody kratší než 4 roky uvedl pouze jeden respondent (3 %) z celkového počtu 38 respondentů užívajících metodu vzdělávání ve své praxi. Jeden respondent z celkového počtu odpovědí metodu strukturovaného učení ve své praxi nevyužívá. Z výsledků je tedy patrné, že metoda strukturovaného učení je dotazovanými respondenty užívána dlouhodobě.

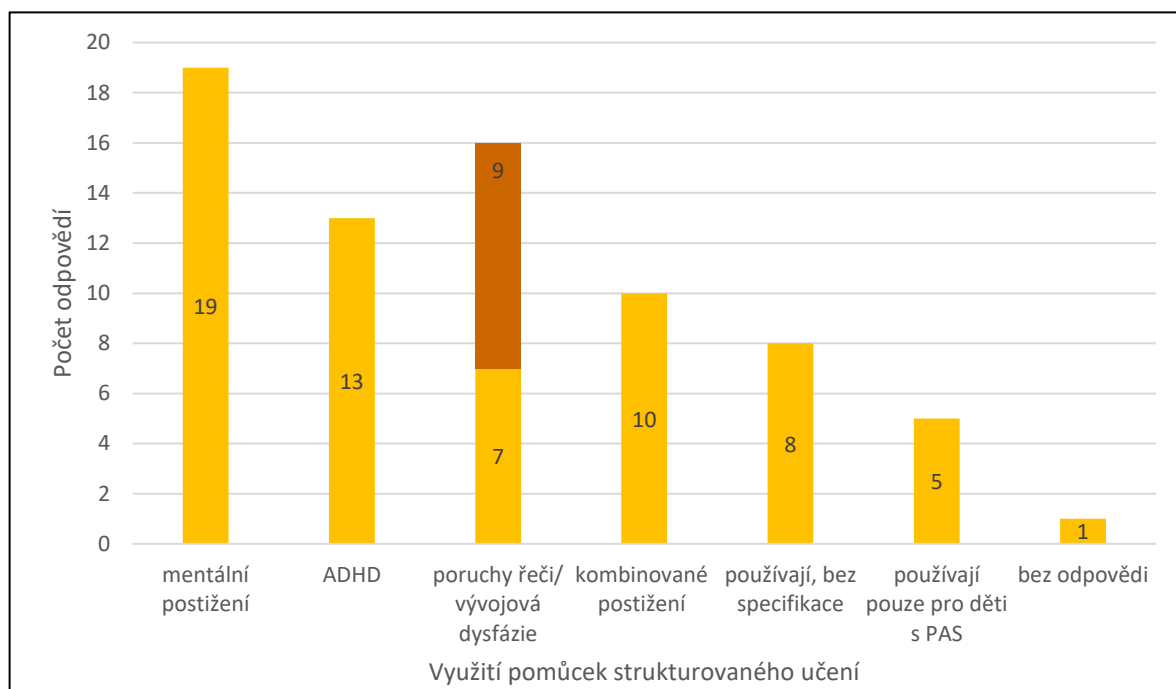


Graf 6 Doba využívání metody strukturovaného učení v pedagogické praxi respondentů

Výzkumným šetřením byly dále zjišťovány zkušenosti respondentů s jinou metodou vzdělávání či programem (otázka 8). Otevřená otázka poskytovala prostor pro vlastní vyjádření zkušeností tázaných respondentů. Zkušenosti s prací s jinou metodou či intervenčním programem v šetření potvrdilo 15 respondentů (39 %). Dle získaných dat 17 respondentů (45 %) práci s jinou metodou nepotvrzuje, 6 respondentů (16 %) na položku šetření neodpovědělo. Ze zkušeností s prací s jinou metodou či intervenčním programem byl osmi respondenty uveden intervenční program Aplikované behaviorální analýzy, dále byly respondenty uvedeny metody alternativní a augmentativní komunikace: Výměnný obrázkový komunikační systém (10), Znak do řeči (2). Uvedena byla též zkušenost s metodou Son Rise (1).

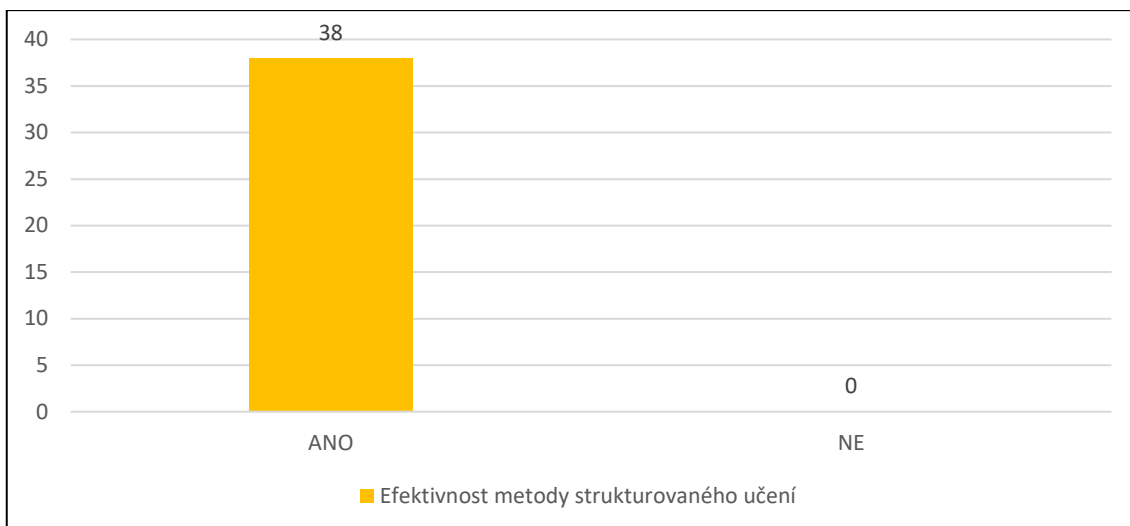
V další otázce respondenti odpovídali, zda využívají pomůcky strukturovaného učení také ve vzdělávání dětí s jinými neurovývojovými poruchami (Graf 7). Otázka byla otevřená pro umožnění volných odpovědí. Nejvíce respondentů – 19 (51 %) uvedlo používání pomůcek strukturovaného učení ve vzdělávání dětí s mentálním postižením, 16 respondentů (43 %) uvádí využití pomůcek ve vzdělávání dětí s poruchou řeči, z toho konkrétně uvádí vývojovou dysfázii 9 respondentů. Třináct respondentů (35 %) uvedlo využití pomůcek při vzdělávání dětí s ADHD, 10 respondentů (27 %) uvedlo používání při vzdělávání dětí s kombinovaným postižením. Osm respondentů (22 %) potvrdilo využívání pomůcek ve vzdělávání dětí s jinými neurovývojovými poruchami, avšak bez

blíže specifikace. Využití pomůcek pouze ve třídách zřízených pro děti s PAS uvedlo 5 respondentů (14 %). Jeden z respondentů na otázku neodpověděl.



Graf 7 Využití pomůcek strukturovaného učení ve vzdělávání dětí s jinými neurovývojovými poruchami

Otázka 10 byla zaměřena na efektivitu používání metody strukturovaného učení ve vzdělávání dětí s PAS a dalšími neurovývojovými poruchami (Graf 8). Dle výsledků dotazníkového šetření je efektivnost metody potvrzena všemi respondenty (100 %), kteří mají s jejím používáním zkušenosti.



Graf 8 Efektivnost používání metody strukturovaného učení ve vzdělávání dětí s PAS a dalšími neurovývojovými poruchami

Hlavní přínos strukturovaného učení ve vzdělávání dětí s PAS a dalšími neurovývojovými poruchami v rámci oblastí rozvoje hodnotili respondenti dle svých zkušeností s používáním pomůcek strukturovaného učení v otázce jedenácté. Dle získaných odpovědí napomáhá strukturované učení v průběhu výchovně vzdělávacího procesu rozvoji dítěte v mnoha oblastech (Tabulka 4). Celkový přehled odpovědí respondentů je uveden v příloze práce (viz Příloha B). Respondenti v šetření uvádějí důležitost a přínos strukturovaného učení například v systematické práci, přehlednosti a tím předvídatelnosti v jednotlivých činnostech. Časová přehlednost a řád tak přináší dětem pocit jistoty a bezpečí. Předvídatelnost a jistota mohou také významně přispět ke zmírnění úzkosti i nevhodného chování dítěte. Dle respondentů strukturované učení napomáhá nácviku funkční komunikace a sociálních dovedností, podpoře pracovního chování, rozvoji sebeobsluhy a tím samostatnosti. Rozvoj časové a prostorové orientace napomáhá adaptaci v prostředí, v němž se dítě nachází. Shoda v odpovědích respondentů je také ve zmírňování deficitů u dětí s PAS a rozvoji jejich silných stránek.

Tabulka 4 Oblasti rozvoje dítěte při využívání pomůcek strukturovaného učení

Oblast sociální – nápodoba, učení a chování, sociální interakce, zvládnání emocí, pocit jistoty a bezpečí
Oblast komunikace – verbální a neverbální vyjadřování
Oblast imitace – sociální, motorická, verbální
Oblast hrubé a jemné motoriky, grafomotoriky
Oblast sebeobsluhy – sebeobsluha, samostatnost, pracovní návyky
Oblast vnímání – smyslové vnímání
Oblast kognitivní – rozumový vývoj, logické myšlení, pozornost, paměť, prostorová orientace, vizuální myšlení

Dvanáctá otázka (Tabulka 5) dotazníkového šetření byla zaměřena na varianty pomůcek, které jsou v mateřských školách zřízených dle § 16 odst. 9. zákona č. 561/2004 Sb. v rámci strukturované učení používány. Z celkového počtu 38 respondentů byly zaznamenány odpovědi od 37 respondentů. Zaznamenaný výčet pomůcek využívaných respondenty při strukturovaném učení je poměrně široký, vychází z praxe respondentů, kteří aplikují používání vhodných pomůcek vzhledem k individuálním vzdělávacím potřebám dětí. Nejčastěji byly respondenty uváděny krabicové úkoly (21 respondentů – 57 %), které bývají převážně zaměřeny na manipulaci s trojrozměrnými předměty. Prostor krabice zajišťuje přehledný prostor pro manipulaci s pomůckou. Dále jsou ve značné míře respondenty uváděna procesuální schémata (13 odpovědí – 35 %), denní režimy a fotografie (11 odpovědí – 30 %), které napomáhají vizualizaci činností. Respondenti dále pracují s pomůckami pro rozvoj jemné motoriky a manipulace, kterými jsou například vkládačky (3 respondenti – 8 %), skládačky (2 respondenti – 5 %). Využívány jsou také různé druhy přírodnin (3 respondenti – 8 %). Důležitou úlohu v edukačním procesu mají rovněž reálné předměty a předměty denní potřeby (5 respondentů – 14 %).

Tabulka 5 Pomůcky používané pro strukturované učení v mateřských školách zřízených dle § 16 odst. 9. zákona č. 561/2004 Sb.

Variety pomůcek	počet odpovědí respondentů	%
krabicové úkoly	21	57 %
procesuální schémata	13	35 %
denní režimy	11	30 %
fotografie	11	30 %
pracovní kartičky	7	19 %
piktogramy	7	19 %
obrázky (laminované)	7	19 %
pracovní a procesuální schémata	6	16 %
komunikační deník	6	16 %
reálné předměty, předměty denní potřeby	5	14 %
naučné programy, tablet, interaktivní tabule	4	11 %
strukturované hry	4	11 %
strukturované úlohy	3	8 %
vkládačky	3	8 %
přírodniny	3	8 %
Montessori pomůcky	2	5 %
skládačky	2	5 %
nástěnky	2	5 %
komunikátor	2	5 %

Výzkumné šetření dále zjišťovalo způsob rozšiřování souboru pomůcek v mateřských školách zřízených dle § 16 odst. 9. zákona č. 561/2004 Sb., ve kterých respondenti působí. Na otázku způsobu pořizování pomůcek odpovědělo všech 38 respondentů (100 %). Žádný z respondentů nepoužívá ve výchovně vzdělávacím procesu pouze obchodně nabízené edukační pomůcky. Většina dotazovaných (29 respondentů, 76 %) v mateřských školách vzdělávací pomůcky vytváří samostatně i nakupuje. Pouze samostatné vytváření vzdělávacích pomůcek uvádí 9 respondentů (24 %).

Další otázka byla zaměřena na typy strukturovaných pomůcek, které jsou respondenty v jejich mateřských školách využívány (Tabulka 6). Na otázku odpovědělo všech 38 respondentů. Třicet čtyři respondentů (89 %) využívá krabicové úkoly, které názorně rozdělují pracovní plochu při plnění úkolů. Třicet tři respondentů (87 %) uvedlo používání pracovních listů a 24 respondentů uvedlo používání desek na strukturované učení (63 %), do kterých jsou strukturované úlohy vkládány. Dvacet tři respondentů

(61 %) uvedlo používání základních složek a pořadačů, kde jsou jednotlivé úlohy řazeny za sebou. K možnosti „jiné“ uvedlo 10 respondentů (26 %) využití digitálních technologií (4), vyrobených laminovaných úkolů (4), procesuálních schémat (2).

Tabulka 6 Typy pomůcek využívaných pro strukturované učení

Typ pomůcky	počet odpovědí	%
krabice na strukturované učení	34	89 %
pracovní listy	33	87 %
desky na strukturované učení	24	63 %
základní složky, pořadače	23	61 %
sešity na strukturované učení	11	29 %
jiné	10	26 %

Další skupina otázek dotazníkového šetření zjišťovala, které pomůcky strukturovaného učení hodnotí respondenti dle svých zkušeností efektivními. Otázky byly zaměřeny na používání pomůcek, které jsou dle respondentů vhodné a efektivní pro rozvoj oblastí: jemné motoriky a manipulačních dovedností, diferenciací, logického myšlení, směrové orientace a praktických dovedností. Výsledky dotazníkového šetření jsou zaznamenány do tabulek dle výše uvedených rozvíjených oblastí.

Na otázku 15 (Tabulka 7), která byla zaměřena na využívání pomůcek pro rozvoj jemné motoriky a manipulačních dovedností, odpovědělo celkem 35 respondentů. Nejvíce efektivní shledávají respondenti krabicové úkoly (17 respondentů, 49 %), které svým variabilním vnitřním uspořádáním napomáhají k rozvoji manipulace s předměty. Dále jsou šesti respondenty uváděny vkládačky (17 %), pěti respondenty pak pracovní listy a laminované tisky (14 %). Čtyři respondenti (11 %) uvedli jako efektivní využití Montessori pomůcek.

Pomůcky, které jsou dle hodnocení respondentů efektivní při rozvoji zrakové diferenciací, uvedli respondenti v otázce 16 (Tabulka 8). Na otázku odpovědělo 35 respondentů. Obdobně jako u otázky 15 uvedlo 13 respondentů (37 %) používání krabicových úkolů. Sedm respondentů (20 %) dále hodnotí jako efektivní využívání

pracovních listů, tři respondenti (9 %) využívají strukturované sešity Obrázková škola, které lze v rámci souboru aktivit zakoupit, jako obchodně nabízenou pomůcku. Dva respondenti (6 %) hodnotí jako efektivní využití digitálních technologií (iPad), které mají ve vzdělávání značný význam.

Tabulka 7 Pomůcky pro rozvoj jemné motoriky a manipulačních dovedností

Pomůcka	počet odpovědí	%
krabicové úkoly	17	49 %
vkládačky	6	17 %
úkoly s malými předměty	6	17 %
pracovní listy	5	14 %
navlékání	5	14 %
mozaiky	5	14 %
laminované tisky	5	14 %
Montessori pomůcky	4	11 %
pomůcky se suchým zipem	3	9 %
přesypávání	3	9 %
úkoly s kolíčky	2	6 %
kreslení do mouky	1	3 %
stavebnice	1	3 %
přírodniny	1	3 %

Tabulka 8 Pomůcky pro rozvoj zrakové diferenciacce

Pomůcka	počet odpovědí	%
krabicové úkoly	13	37 %
pracovní listy	7	20 %
deskové strukturované úkoly	6	17 %
přirázování tvarů, barev	6	17 %
sešity s úlohami Obrázková škola	3	9 %
Montessori pomůcky	2	6 %
třídění	2	6 %
odnímatelné pomůcky na suchý zip	2	6 %
vkládačky	2	6 %
strukturované karty	2	6 %
I-Pad	2	6 %
magnetky	1	3 %

V 17. otázce respondenti vyjadřovali své zkušenosti s využitím pomůcek vhodných pro rozvoj logického myšlení (Tabulka 9). V šetření odpovědělo 35 z 38 respondentů. Pro edukaci využívá laminované pracovní listy 16 respondentů (46 %). Využití desek pro ukládání strukturovaných úloh uvedlo 6 respondentů (17 %). V odpovědích respondentů se shodně s předchozími otázkami objevuje používání krabicových úkolů (4 respondenti, 11 %), využití úloh se suchým zipem (3 respondenti, 9 %), díky kterému lze pomůcku používat opakovaně a dále je jedním respondentem uváděno využití Montessori pomůcek (3 %).

Tabulka 9 Pomůcky pro rozvoj logického myšlení

Pomůcka	počet odpovědí	%
laminované pracovní listy	16	46 %
desky na strukturované učení	6	17 %
krabicové úkoly	4	11 %
úkoly se suchým zipem	3	9 %
plošné pomůcky - třídění	3	9 %
úkoly - řazení	3	9 %
strukturované karty	3	9 %
robotické hračky	3	9 %
skládání dle předlohy	2	6 %
Klokanův kufr	2	6 %
Montessori pomůcky	1	3 %
naučné programy	1	3 %

Orientace v prostoru je jednou ze základních dovedností, kterou využíváme v každodenním životě. Zhodnocení efektivity pomůcek pro rozvoj směrové orientace uváděli respondenti v otázce 18 (Tabulka 10). Na otázku odpovědělo 30 respondentů. Největší efektivitu spatřuje 12 respondentů (40 %) ve využívání laminovaných pracovních listů. Využívání úkolů na suchý zip, který umožňuje uchycení a vyměňování jednotlivých částí pomůcky i opakované použití uvedlo 6 respondentů (20 %). Vizuelní zpracování pomůcky ve formě piktogramů a strukturovaných kartiček využívají 4 respondenti (13 %). Shodný počet respondentů (4) uvedlo využití robotických hraček, které respondenti uvedli rovněž jako pomůcku podporující rozvoj logického myšlení (Tabulka 9). Využití obrazového materiálu a Montessori pomůcek při vzdělávání uvádějí 3 respondenti (10 %).

Tabulka 10 Pomůcky pro rozvoj směrové orientace

Pomůcka	počet odpovědí	%
laminované pracovní listy	12	40 %
úkoly na suchý zip	6	20 %
piktogramy	4	13 %
strukturované kartičky	4	13 %
robotické hračky	4	13 %
obrazový materiál	3	10 %
Montessori pomůcky	3	10 %
krabice na třídění	2	7 %
šipky, značky	2	7 %
Klokanovy kapsy	2	7 %
vkládačky	1	3 %

Vzdělávací pomůcky, které jsou efektivní v rozvoji praktických dovedností, hodnotilo v 19. otázce 35 respondentů, 3 respondenti na otázku neodpověděli. Návik praktických dovedností je nepostradatelný v oblasti sebeobsluhy dítěte. Respondenti uvedli množství pomůcek, které v rozvoji těchto dovedností využívají. Patnáct respondentů uvedlo efektivitu používání procesuálních schémat (43 %), která jsou obrazovým návodem k různým činnostem. Sedmnáct respondentů (49 %) uvedlo používání předmětů každodenního života, se kterými se děti setkávají také běžně v domácnosti. Sedm respondentů (20 %) uvedlo používání pomůcek k rozvoji sebeobsluhy a krabicové úkoly, při jejichž plnění lze seznámení a manipulaci s těmito pomůckami aplikovat. Šest respondentů (17 %) považuje za efektivní používání manipulační kostky a 5 respondentů (14 %) používání manipulační desky. Manipulační kostky i desky lze vyrobit nebo zakoupit jako obchodně nabízenou edukační pomůcku. Efektivitu při rozvoji praktických dovedností uvádějí 4 respondenti (11 %) při využívání Montessori pomůcek a polytechnických pomůcek, konkrétně kufříku (2). Dva respondenti (6 %) hodnotí jako efektivní využívání košíčků, jeden respondent používá při edukaci různé stavebnice, hry a hudební nástroje. Jeden z respondentů hodnotil jako efektivní také využití pracovních listů.

Tabulka 11 Pomůcky pro rozvoj praktických dovedností

Pomůcka	počet odpovědí	%
procesuální schémata	19	54 %
předměty každodenního života	17	49 %
krabicové úkoly	7	20 %
pomůcky k rozvoji sebeobsluhy	7	20 %
práce s náčiním	7	20 %
manipulační kostka	6	17 %
manipulační deska	5	14 %
Montessori pomůcky	4	11 %
polytechnické pomůcky, kufřík	2	6 %
košíčky	2	6 %
stavebnice a hry	1	3 %
hudební nástroje	1	3 %
pracovní listy	1	3 %

Předposlední otázka (Tabulka 12) zjišťovala názor respondentů, zda je nabídka pomůcek strukturovaného učení na trhu dostatečně široká. Na otázku odpovědělo 33 dotazovaných respondentů, 5 respondentů neodpovědělo. Devět respondentů (27 %) ohodnotilo nabídku pomůcek strukturovaného učení na trhu jako nedostatečně širokou. Někteří z respondentů uvedli, že si pomůcky vyrábějí sami a mohou tak pomůcku lépe přizpůsobit potřebám daného dítěte. Jako dostatečně širokou ohodnotilo nabídku pomůcek 24 respondentů (73 %), 11 z těchto respondentů však uvedlo rozšíření své odpovědi, v níž sice potvrzují širší nabídky, ale poukazují na vysoké pořizovací náklady jednotlivých pomůcek. Nedostupnost tedy dle respondentů netkví v sortimentu pomůcek, ale v nákupní ceně. Z těchto důvodů se proto přiklánějí ve větší míře k vlastní výrobě pomůcek oproti pomůckám obchodně nabízeným.

Tabulka 12 Je nabídka pomůcek strukturovaného učení na trhu dostatečně široká?

Odpovědi respondentů	Počet odpovědí	%
ano	24	73 %
ne	9	27 %

V poslední, dvacáté první otázce (Tabulka 13) respondenti odpovídali, zda považují dle vlastních zkušeností pomůcky dostupné na trhu jako kvalitní, z hlediska jejich používání. Na otázku odpovědělo 35 respondentů, 3 respondenti odpověď u otázky neuvedli. Většina respondentů (51 %) hodnotí dle vlastních zkušeností kvalitu obchodně dostupných pomůcek na trhu kladně, s kvalitou pomůcek jsou spokojeni. Deset respondentů (29 %) v šetření uvedlo, že kvalitu dostupných pomůcek hodnotí spíše kladně, ale jako doplnění odpovědi uvedli úskalí vysokých pořizovacích cen pomůcek. Proto si většinu pomůcek vytvářejí samostatně. Kvalitu dostupných pomůcek na trhu nepotvrdilo 7 respondentů (20 %), kteří uvedli například složitost provedení některých pomůcek, nedostatečnou strukturalizaci, menší možnost úpravy pomůcek pro individuální potřeby dítěte, vizuální složitost z hlediska přílišných vjemů (barevnost, lesk, zdobení), zpracování.

Tabulka 13 Zhodnocení kvality dostupných pomůcek na trhu dle zkušeností respondentů

Odpoředi respondentů	Počer odpoředi	%
ano	18	51 %
spíše ano	10	29 %
ne	7	20 %

6.2 Výsledky pozorování využití strukturovaného učení

V této části práce jsou prezentovány výsledky přímého pozorování využití strukturovaného učení ve vybraných mateřských školách zřízených dle § 16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb. Souhrnně bylo uskutečněno pět krátkodobých pozorování ve třech mateřských školách během dopolední individuální činnosti pedagoga s dítětem. V průběhu pozorování bylo specifikováno praktické využití metody strukturovaného učení v prostoru třídy a používání edukačních pomůcek vytvořených na základě principů této metody v pedagogické praxi. Jednotlivé pomůcky zvolené pedagogem pro individuální práci dítěte s PAS byly hodnoceny podle předem stanovených hodnotících položek, které byly pro hodnocení všech pomůcek použitých pedagogy shodné. Celkem byla pozorována práce s 15 pomůckami. Popis zaměření jednotlivých pomůcek v rámci

rozvoje oblastí a dovedností dítěte není vyčerpávající. Pro příklad jsou uvedeny primárně rozvíjené oblasti a dovednosti, jejichž výčet je rozšiřující s každou další modifikací dané pomůcky a nácvikem činnosti. Tabulky jsou rozděleny podle jednotlivých pozorování uskutečněných v mateřských školách zřízených dle § 16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb. – pro účel zpracování informací byla předškolní zařízení označena: *Mateřská škola I (MŠ I)*, *Mateřská škola II (MŠ II)*, *Mateřská škola III (MŠ III)*.

Sledováno bylo:

- *strukturalizace prostoru, času a činností v prostředí třídy v mateřské škole speciální*
- *využití edukačních pomůcek*
- *počet zadaných úloh pedagogem a jejich dokončení*
- *použitý motivační prvek – odměna*
- *typ strukturované pomůcky*
- *pomůcka vlastní výroby / zakoupená*
- *bezpečnost pomůcky*
- *srozumitelnost pomůcky pro dítě*
- *vizuální zpracování pomůcky*
- *modifikace pomůcky*
- *manipulace s pomůckou*

Popis použitých edukačních pomůcek a zjištěná data z pozorování jsou zaznamenány v označených tabulkách níže. Pomůcky jsou pro přehlednost označeny čísly dle počtu, který pedagog pro individuální činnost dítěte připravil.

6.2.1 Mateřská škola I

Struktura prostoru třídy mateřské školy

Ve třídě je využíváno struktury prostoru, která dětem nabízí přehledně uspořádané a snáze předvídatelné prostředí třídy. Jednotlivé části třídy jsou uspořádány do menších koutků a slouží pro konkrétní činnosti. Součástí struktury prostoru je také struktura pracovního místa (obrázek č. 1), které je ve třídě odděleno policovým systémem a představuje tak samostatný prostor pro individuální práci pedagoga s dítětem. V koutku

pro individuální práci mají pedagogové k dispozici 2 stoly, první je umístěn v prostoru tak, aby pedagog mohl sedět naproti dítěti při přímé práci se strukturovanými úkoly. Tento typ pracovního místa je využíván pro děti s těžší mírou symptomatiky PAS a dalšími neurovývojovými poruchami. Pracovní místo s policemi (viz obrázek č. 1) je využíváno při vyšší míře samostatnosti dítěte při práci se strukturovanými úkoly.

Struktura času je ve třídě využívána pro děti s PAS i dalšími neurovývojovými poruchami. Ve je třídě vizualizována svislým nástěnným denním režimem. V horní části denního režimu má dítě svou obrázkovou značku a fotografii. Z důvodu zachování anonymity dětí byly vlastní fotografie z denního režimu odejmuty. Pro vizualizaci režimu jsou využity grafické symboly a fotografický materiál. (obrázek č. 2).



Obrázek 1 Struktura pracovního místa
(Foto:autor)



Obrázek 2 Struktura dne (denní režim)
(Foto: autor)

Využití edukačních pomůcek

Strukturované úkoly (Tabulka 14–16) byly pedagogem předem připraveny u stolu, dítě tak mělo již před začátkem činnosti ve skladbě úkolů přehled. S pomůckami pracovalo dítě ve věku 5 let 7 měsíců s PAS. První úkol (Tabulka 14) byl motivační, vycházející z oblasti zájmu dítěte. Dítě během individuální činnosti s pedagogem pracovalo se třemi strukturovanými úkoly. Hlavním motivačním prvkem byla činnostní odměna, navlékání různobarevných předmětů (obrázek č. 6). Odměnění následovalo ihned po dokončení práce s připravenými úkoly. Všechny úkoly byly úspěšně splněny.

Tabulka 14 Mateřská škola I - Pomůcka 1

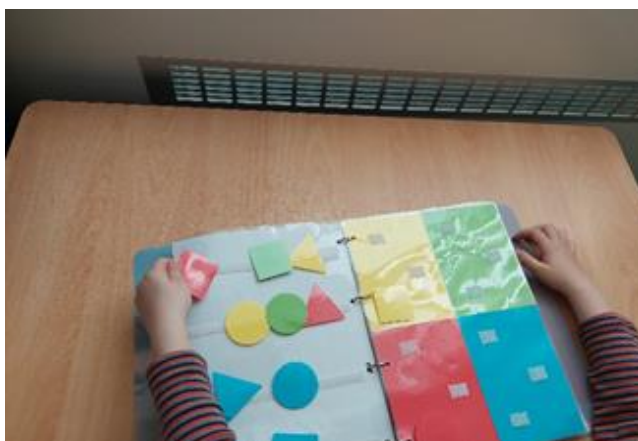
Zadání úkolu	Třídění souboru obrázků dle barvy.
Typ strukturované pomůcky	Úloha v pořadači.
Pomůcka vlastní výroby / zakoupená	Pomůcka vlastní výroby. Pro možnost opakovaného použití jsou jednotlivé díly laminované.
Bezpečnost pomůcky	Pomůcka je pro používání bezpečná, neobsahuje malé části, rohy folie jsou zaoblené.
Srozumitelnost pomůcky pro dítě	Způsob práce s pomůckou je pro dítě srozumitelný, díky jasnému postupu shora dolů. Dítě pracovalo s pomůckou samostatně.
Vizuální zpracování pomůcky	Vhodně jsou použity základní barvy, jednoduchý obrázek, povrch není příliš lesklý.
Modifikace pomůcky	Lze modifikovat, např. řazení obrázků v různém pořadí dle zadání i bez.
Manipulace s pomůckou	Suchý zip umožňuje manipulaci bez dopomoci. Jednotlivé kartičky mají potřebnou velikost.
Podpora rozvoje	<ul style="list-style-type: none"> • orientace na ploše, manipulace shora dolů, nácvik orientace v řádku • jemná motorika, koordinace oko-ruka • nácvik manipulačních dovedností – úchop, odlepování zipu • zrakové vnímání – rozlišování • předmatematické představy • logické myšlení, pozornost • řečové dovednosti



Obrázek 3 MŠ I – Pomůcka 1
(Foto: autor)

Tabulka 15 Mateřská škola I – Pomůcka 2

Zadání úkolu	Třídění rovinných obrazců dle barvy.
Typ strukturované pomůcky:	Úloha v pořadači.
Pomůcka vlastní výroby / zakoupená	Pomůcka vlastní výroby. Pro možnost opakovaného použití jsou jednotlivé díly laminované.
Bezpečnost pomůcky	Pomůcka je pro používání bezpečná, neobsahuje malé části, rohy folie jsou zaoblené.
Srozumitelnost pomůcky pro dítě	Způsob práce s pomůckou byl pro dítě srozumitelný, již práci s pomůckou znalo.
Vizuální zpracování pomůcky	Jednotlivé části pomůcky jsou dostatečně velké pro rozlišení, vhodně jsou použity základní barvy, povrch není příliš lesklý.
Modifikace pomůcky	Pomůcku lze modifikovat, např. využít jednotlivé obrazce pro rozlišování dle barvy, řazení dle zadání, třídění do skupin
Manipulace s pomůckou	Dítě manipulovalo s pomůckou s dopomocí ukázáním.
Oblasti rozvoje	<ul style="list-style-type: none"> • orientace na ploše, manipulace zleva doprava, nácvik orientace v řádku • jemná motorika, koordinace oko-ruka • nácvik manipulačních dovedností – odlepování zipu, otáčení listů v pořadači • zrakové vnímání • předmatematické představy • logické myšlení, pozornost • řečové dovednosti



Obrázek 4 MŠ I - Pomůcka 2 (Foto: autor)

Tabulka 16 Mateřská škola I - Pomůcka 3

Zadání úkolu	Třídění dle barvy.
Typ strukturované pomůcky:	Úloha v deskách.
Pomůcka vlastní výroby / zakoupená	Pomůcka vlastní výroby. Pro možnost opakovaného použití jsou jednotlivé díly laminované.
Bezpečnost pomůcky	Pomůcka je pro používání bezpečná, neobsahuje malé části.
Srozumitelnost pomůcky pro dítě	Byla potřeba mírné verbální dopomoci, poté byl způsob práce pro dítě srozumitelný.
Vizuální zpracování pomůcky	Jednotlivé části pomůcky jsou dostatečně velké pro rozlišování, vhodně jsou použity základní barvy a srozumitelné obrázky, povrch není příliš lesklý.
Modifikace pomůcky	Lze vytvořit jednodušší variantu snížením počtu obrázků jednotlivých barev.
Manipulace s pomůckou	Laminovaný materiál a suchý zip umožňují samostatnou manipulaci s jednotlivými částmi úlohy a její obměnu.
Oblasti rozvoje	<ul style="list-style-type: none"> • orientace na ploše, manipulace zleva doprava, nácvik orientace v řádku • jemná motorika, koordinace oko-ruka • nácvik manipulačních dovedností – úchop a odlepování suchého zipu • zrakové vnímání, diferenciacce, pohyb očí na řádku • předmatematické představy • logické myšlení • pozornost • řečové dovednosti



Obrázek 5 MŠ I pomůcka 3
(Foto: autor)



Obrázek 6 Odměna
(Foto: autor)

6.2.2 Mateřská škola II

Struktura prostoru třídy mateřské školy

V mateřské škole je prostor třídy pro děti s PAS rozdělen pro lepší předvídatelnost činností na části. K rozčlenění prostoru je využito policového a skříňkového systému. Pro podporu prostorové orientace dětí je každá část vizualizována grafickým symbolem s popisem (obrázek č. 7). Oddělen je tak prostor pro herní aktivity dětí, společný prostor se stolky pro výtvarné i pracovní činnosti, místo pro relaxaci a odpočinek dětí, včetně prostoru pro individuální práci.

Struktura času je ve třídě vizualizována pomocí denních režimů. Každé z dětí má vlastní vizualizaci denního režimu znázorněnou grafickými symboly či fotografiemi na svislé liště, která je součástí osobní skříňky dítěte přímo ve třídě (obrázek č. 8). Ve skříňce má každé z dětí uloženu vizualizaci pravidelně se opakujících aktivit, které se dle denního režimu na liště mění. Součástí denního režimu je fotografie dítěte, která není z důvodu zachování anonymity znázorněna. Pro vizualizaci strukturování činností je v mateřské škole využíváno procesuální schéma, například pro oblast sebeobsluhy (obrázek 9).



Obrázek 7 MŠ II struktura prostoru a činností (Foto: autor)



Obrázek 8 MŠ II Vizualizace denního režimu (Foto: autor)



Obrázek 9 MŠ II Procesuální schéma (Foto: autor)

Využití edukačních pomůcek

Pro individuální práci s dítětem pedagogové využívají oddělenou menší místnost vedle hlavního prostoru třídy, která pro práci tvoří nerušené zázemí. Při přípravě individuální činnosti vycházela učitelka z oblasti zájmu dítěte, kterou jsou zvířata. S pomůckami pracovalo dítě ve věku 4 let. Vzhledem k aktuálním individuálním možnostem dítěte učitelka zvolila tři úkoly (Tabulka 17–19). Jako odměnu po splnění práce učitelka použila oblíbenou sladkost dítěte.

Tabulka 17 Mateřská škola II – Pomůcka 1

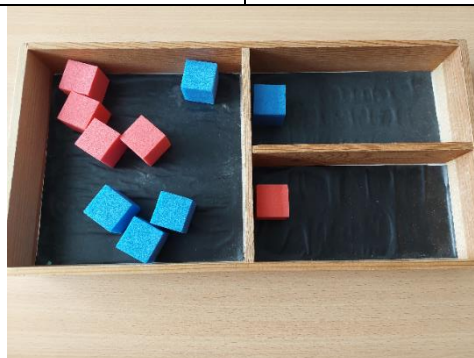
Zadání úkolu	Hledání shodného obrázku.
Typ strukturované pomůcky:	Prostorová pomůcka
Pomůcka vlastní výroby / zakoupená	Pomůcka vlastní výroby. Je možné opakované použití.
Bezpečnost pomůcky	Pomůcka je pro používání bezpečná, z měkkého materiálu, neobsahuje malé části.
Srozumitelnost pomůcky pro dítě	Způsob práce s pomůckou byl pro dítě srozumitelný. Kostku s ukázkou prvního obrázku však občas ze zvědavosti otáčelo (jaké zvíře je zobrazeno na spodní straně).
Vizuální zpracování pomůcky	Zpracování obrázků je barevné, pro dítě atraktivní. Použití obrázků vychází z již známých obrázků zvířat.
Modifikace pomůcky	Pomůcku lze modifikovat na složitější variantu, například přidáním jedné nebo více kostek s obrázky.
Manipulace s pomůckou	Manipulace s pomůckou nečinila dítěti žádné obtíže.
Oblasti rozvoje	<ul style="list-style-type: none">• orientace na ploše• jemná motorika, koordinace oko-ruka• nácvik manipulačních dovedností• zrakové vnímání• rozumové schopnosti, logické myšlení• řečové dovednosti• rozvoj paměti a pozornosti



Obrázek 10 MŠ II - Pomůcka 1
(Foto: autor)

Tabulka 18 Mateřská škola II – Pomůcka 2

Zadání úkolu	Třídění souboru prvků – pěnových kostek dle barvy.
Typ strukturované pomůcky:	Krabicová strukturovaná úloha
Pomůcka vlastní výroby / zakoupená	Kombinace zakoupených částí a částí vlastní výroby.
Bezpečnost pomůcky	Pomůcka je pro používání bezpečná, kostky jsou zhotoveny u pěnového materiálu, neobsahuje malé části.
Srozumitelnost pomůcky pro dítě	Způsob práce s pomůckou byl pro dítě srozumitelný, potřeba byla mírná verbální dopomoc.
Vizuální zpracování pomůcky	Jednotlivé části pomůcky jsou dostatečně velké pro rozlišování, vhodně jsou použity základní barvy. Podklad strukturované krabice je jednobarevný, umožňuje snazší zrakové rozlišování jednotlivých předmětů.
Modifikace pomůcky	Pomůcku lze modifikovat na složitější variantu rozšířením použití další barevné varianty kostek nebo přidáním dalších tvarů. Použít lze také jiný typ materiálu (dřevo, plast).
Manipulace s pomůckou	Pomůcka umožňuje samostatnou manipulaci s jednotlivými komponenty, materiál kostek je měkký, příjemný na dotek.
Oblasti rozvoje	<ul style="list-style-type: none"> • orientace na ploše • smyslové vnímání, zrakové vnímání, rozlišování • jemná motorika – koordinace oko-ruka, úchop, manipulace zleva doprava • předmatematické představy • logické myšlení, pozornost • řečové dovednosti



Obrázek 11 MŠ II - Pomůcka 2 (Foto: autor)

Tabulka 19 Mateřská škola II – Pomůcka 3

Zadání úkolu	Přilepování teček – koordinace pohybu
Typ strukturované pomůcky:	Krabicová strukturovaná úloha
Pomůcka vlastní výroby / zakoupená	Pomůcka vlastní výroby.
Bezpečnost pomůcky	Jednotlivé části pomůcky jsou z měkkého pěnového materiálu. Pomůcka je za dohledu pro práci dítěte bezpečná.
Srozumitelnost pomůcky pro dítě	Způsob práce s pomůckou byl pro dítě srozumitelný, potřeba byla mírná dopomoc gestem před začátkem plnění úkolu.
Vizuální zpracování pomůcky	Pro zřetelné rozlišení jednotlivých částí pomůcky jsou použity dvě výrazné barvy. Podklad strukturované krabice je jednobarevný, umožňuje snazší zrakové rozlišování částí pomůcky.
Modifikace pomůcky	Pomůcku lze modifikovat na složitější variantu – přilepování teček dle počtu, určování počtu nalepených teček, určování množství více/méně, vytvoření větších a menších teček pro porovnání velikosti větší/menší. Použit lze také jiný typ materiálu – barevný papír, laminovací folie.
Manipulace s pomůckou	Pomůcka umožňuje samostatnou manipulaci s jednotlivými částmi, pěnový materiál je měkký, příjemný na dotek.
Oblasti rozvoje	<ul style="list-style-type: none"> • orientace na ploše • zrakové vnímání • jemná motorika, koordinace oko-ruka, úchop, manipulace zleva doprava • předmatematické představy • logické myšlení • řečové dovednosti



Obrázek 12 MŠ II - Pomůcka 3
(Foto: autor)

6.2.3 Mateřská škola III

Struktura prostoru tříd mateřské školy

Pozorování bylo uskutečněno ve třech třídách mateřské školy zřízené dle § 16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb., ve kterých jsou vzdělávány děti s poruchou autistického spektra. Ve všech těchto třídách je prostor strukturován dle činností, které zde v průběhu dne probíhají. Oddělená jsou tak místa pro volnou hru dětí, ranní kruh, prostor se stolečky i prostor pro individuální práci. V každé ze tříd je rovněž nástěnná komunikační tabule z kobercového materiálu pro vizualizaci denního režimu, znázorněného předmětovým obsahem, obrázky (obrázek 13), orientace v čase (den v týdnu, měsíc, roční období) a dalšího edukačního materiálu dle aktuálního vzdělávacího tématu. Prostor je strukturován pomocí vhodně rozmístěného dětského nábytku, ve kterém jsou umístěny hračky i vzdělávací pomůcky. Pomůcky a hračky jsou na skříňkách vhodně vizualizovány pomocí fotografického materiálu (obrázek 14), díky kterému mohou děti verbálně i neverbálně komunikovat svůj zájem. V každé ze tříd je umístěn relaxační koutek pro individuální potřebu relaxace a odpočinku. Prostor umývárny i šatny je opatřen vizualizací sebeobslužných činností v podobě procesuálních schémat (obrázek 15).



Obrázek 14 MŠ III Vizualizace hraček (Foto: autor)



Obrázek 13 MŠ III Struktura dne (Foto: autor)



Obrázek 15 MŠ III Procesuální schéma (Foto: autor)

Využití edukačních pomůcek

Pro individuální práci s dítětem pedagogové používají oddělený stůl, který je v prostoru třídy umístěn stranou od hlavní části, pro zajištění nerušeného prostředí. Pracovní stůl je opatřen lištou pro připevnění vizualizace připravených činností, včetně vizualizace odměny (obrázek 16). Struktura pracovního místa umožňuje přímou práci pedagoga s dítětem (obrázek 17). Edukační pomůcky a pracovní listy pedagogové ukládají do skříněk s grafickým označením tematického zaměření uložených pomůcek (obrázek 18). Po splnění úkolů byla odměnou oblíbená činnost v podobě vkládání dřevěných tvarů (viz pozorování 1, obrázek 21) a oblíbená sladkost dítěte (viz pozorování 2 a 3). Odměna byla zařazena vždy po ukončení práce s úlohami. Při prvním pozorování pracovalo dítě se dvěma pomůckami (Tabulka 20, 21), při druhém pozorování pracovalo dítě se třemi pomůckami (Tabulka 22, 23, 24), při třetím pozorování pracovalo se čtyřmi pomůckami (Tabulka 25, 26, 27, 28).



Obrázek 16 MŠ III Vizualizace činnosti
(Foto: autor)



Obrázek 17 MŠ III Struktura
pracovního místa (Foto: autor)



Obrázek 18 MŠ III Vizualizace
uložení pomůcek (Foto: autor)

Tabulka 20 Mateřská škola III, pozorování 1 – Pomůcka 1

Zadání úkolu	Rozlišování tvarů dle barvy.
Typ strukturované pomůcky:	Krabicová úloha
Pomůcka vlastní výroby / zakoupená	Kombinace zakoupené pomůcky s materiálem vlastní výroby.
Bezpečnost pomůcky	Pomůcka je za dohledu při práci dítěte bezpečná – kontrola zamezení vložení jednotlivých částí do úst.
Srozumitelnost pomůcky pro dítě	Způsob práce s pomůckou byl pro dítě srozumitelný, potřeba byla mírná dopomoc názornou ukázkou plnění úkolu.
Vizuální zpracování pomůcky	Jednotlivé části i podklad jsou vizuálně dobře rozlišitelné, vhodné je použití základních barev.
Modifikace pomůcky	Pomůcku lze modifikovat na složitější variantu (viz úkol 2), třídění jednoho tvaru dle barvy, třídění dle počtu jednotlivých tvarů či kombinací, doplňování řady dle vzoru
Manipulace s pomůckou	Pomůcka umožňuje samostatnou manipulaci s jednotlivými částmi.
Oblasti rozvoje	<ul style="list-style-type: none"> • orientace v prostoru • jemná motorika, koordinace oko-ruka, nácvik manipulačních dovedností – úchop, manipulace zleva doprava • zrakové vnímání – rozlišování • předmatematické představy • rozumové schopnosti, pozornost • řečové dovednosti



Obrázek 19 MŠ III - pozorování 1, Pomůcka1
(Foto: autor)

Tabulka 21 Mateřská škola III, pozorování 1 – Pomůcka 2

Zadání úkolu	Rozlišování tvarů dle barvy.
Typ strukturované pomůcky:	Krabicová úloha
Pomůcka vlastní výroby / zakoupená	Kombinace zakoupené pomůcky s materiálem vlastní výroby.
Bezpečnost pomůcky	Pomůcka je za dohledu při práci dítěte bezpečná - kontrola zamezení vložení jednotlivých částí do úst.
Srozumitelnost pomůcky pro dítě	Potřeba byla dopomoc názornou ukázkou plnění úkolu, poté pracovalo dítě s mírnou dopomocí při určování tvaru.
Vizuální zpracování pomůcky	Jednotlivé části i podklad jsou vizuálně dobře rozlišitelné, vhodné je použití základních barev.
Modifikace pomůcky	Pomůcku lze modifikovat na jednodušší variantu (viz úkol 1) i složitější variantu – třídění dle tvaru a barvy, třídění dle počtu jednotlivých tvarů či kombinací, doplňování řady dle vzoru, chybějící v řadě
Manipulace s pomůckou	Pomůcka umožňuje samostatnou manipulaci s jednotlivými částmi.
Oblasti rozvoje	<ul style="list-style-type: none"> • orientace v prostoru • jemná motorika, koordinace oko-ruka, nácvik manipulačních dovedností – úchop, manipulace zleva doprava • zrakové vnímání – rozlišování • předmatematické představy • rozumové schopnosti, pozornost • řečové dovednosti



Obrázek 20 MŠ III - pozorování 1, Pomůcka 2 (Foto: autor)



Obrázek 21 MŠ III, pozorování 1, Odměna (Foto: autor)

Tabulka 22 Mateřská škola III, pozorování 2 – Pomůcka 1

Zadání úkolu	Určování počtu, práce s přírodním materiálem
Typ strukturované pomůcky:	Laminovaná pomůcka
Pomůcka vlastní výroby / zakoupená	Kombinace zakoupené pomůcky s vlastní úpravou.
Bezpečnost pomůcky	Pomůcka je za dohledu při práci dítěte bezpečná – kontrola zamezení vložení přírodniny do úst.
Srozumitelnost pomůcky pro dítě	Potřeba byla dopomoc gestem – ukázáním. Přírodninu dítě na prázdná kolečka umístilo samostatně, postupu porozumělo.
Vizuální zpracování pomůcky	Vizuální zpracování je pro dítě zajímavé, syté barvy jsou dobře vidět, prázdná místa jsou dostatečně velká.
Modifikace pomůcky	Pomůcku lze modifikovat na jednodušší variantu (vkládání červených koleček) i složitější variantu- pokračování v číselné řadě, přiřazování k danému počtu prvků
Manipulace s pomůckou	Pomůcka umožňuje samostatnou manipulaci, laminované tvary mají dostatečnou velikost.
Oblasti rozvoje	<ul style="list-style-type: none"> • orientace v prostoru • jemná motorika, koordinace oko-ruka, manipulace zleva doprava • zraková diferenciac • předmatematické představy • rozumové schopnosti, pozornost, paměť • řečové dovednosti



Obrázek 22 MŠ III, pozorování 2, Pomůcka 1
(Foto: autor)

Tabulka 23 Mateřská škola III, pozorování 2 – Pomůcka 2

Zadání úkolu	Skládání celku z částí
Typ strukturované pomůcky:	Laminovaná pomůcka se suchým zipem
Pomůcka vlastní výroby / zakoupená	Pomůcka vlastní výroby
Bezpečnost pomůcky	Součástí pomůcky nejsou jednotlivé malé části, kartičky s obrázky mají zakulacené rohy.
Srozumitelnost pomůcky pro dítě	K postupu práce s pomůckou učitelka dopomohla gestem.
Vizuální zpracování pomůcky	Vizuální zpracování je pro dítě zajímavé – obrázky známých věcí, použité základní barvy jsou dobře vidět, laminace méně lesklou fólií
Modifikace pomůcky	Pomůcku lze modifikovat na jednodušší variantu nácvikem práce s jedním obrázkem.
Manipulace s pomůckou	Pomůcka umožňuje samostatnou manipulaci, laminované tvary mají dostatečnou velikost.
Oblasti rozvoje	<ul style="list-style-type: none">• orientace na ploše• zrakové vnímání- analýza/syntéza, rozlišování barev, tvarů• jemná motorika, koordinace oko-ruka• předmatematické představy• rozumové schopnosti, pozornost• řečové dovednosti



Obrázek 23 MŠ III, pozorování 2, Pomůcka 2
(Foto: autor)

Tabulka 24 Mateřská škola III, pozorování 2 – Pomůcka 3

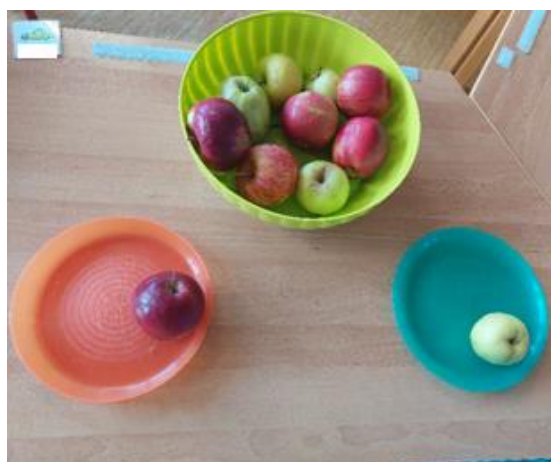
Zadání úkolu	Rozlišování a přiřazování barev.
Typ strukturované pomůcky:	Laminovaná pomůcka
Pomůcka vlastní výroby / zakoupená	Pomůcka vlastní výroby.
Bezpečnost pomůcky	Pomůcka je bezpečná pro samostatné používání, neobsahuje malé části, rohy jsou zaoblené.
Srozumitelnost pomůcky pro dítě	Potřeba byla dopomoc gestem – ukázáním.
Vizuální zpracování pomůcky	Vizuální zpracování je pro dítě zajímavé, syté barvy jsou dobře vidět, kolečka pro doplnění jsou dostatečně velká, uchycení suchým zipem.
Modifikace pomůcky	Pomůcku lze modifikovat na jednodušší variantu s menším množstvím prvků i složitější variantu zařazením více prvků ve více barvách.
Manipulace s pomůckou	Pomůcka umožňuje samostatnou manipulaci, laminované části mají velikost pro snadnější uchopení. Dítě pracovalo s pomůckou bez obtíží.
Oblasti rozvoje	<ul style="list-style-type: none">• orientace na ploše• zrakové vnímání, koordinace oko-ruka• nácvik manipulačních dovedností• předmatematické představy• rozumové schopnosti, pozornost• řečové dovednosti



Obrázek 24 MŠ III, pozorování 2, Pomůcka 3
(Foto: autor)

Tabulka 25 Mateřská škola III, pozorování 3 – Pomůcka 1

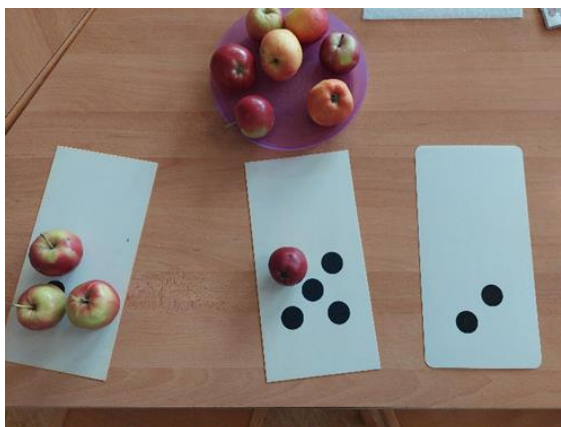
Zadání úkolu	Rozlišování dle barvy.
Typ strukturované pomůcky:	Práce s reálnými předměty a přírodninou
Pomůcka vlastní výroby / zakoupená	Pomůcka vlastní výroby.
Bezpečnost pomůcky	Pomůcka je bezpečná pro samostatné používání.
Srozumitelnost pomůcky pro dítě	Zadání práce s pomůckou bylo pro dítě srozumitelné.
Vizuální zpracování pomůcky	Pomůcka byla pro dítě vizuálně zajímavá, protože se jednalo o reálnou věc
Modifikace pomůcky	Pomůcku lze modifikovat na jednodušší variantu (menší množstvím prvků, určování množství: více/méně) i složitější variantu zařazením více prvků, třídění dle určeného počtu, řazení dle barvy, velikosti.
Manipulace s pomůckou	Pomůcka umožňuje samostatnou manipulaci. Pro dítě byla manipulace s pomůckou snadná.
Oblasti rozvoje	<ul style="list-style-type: none"> • orientace na ploše • smyslové vnímání • zrakové vnímání, koordinace oko-ruka • jemná motorika, nácvik praktických dovedností • předmatematické představy • rozumové schopnosti, pozornost • řečové dovednosti



Obrázek 25 MŠ III, pozorování 3, Pomůcka 1
(Foto: autor)

Tabulka 26 Mateřská škola III, pozorování 3 – Pomůcka 2

Zadání úkolu	Určování počtu.
Typ strukturované pomůcky:	Práce s reálným předmětem - přírodninou
Pomůcka vlastní výroby / zakoupená	Pomůcka vlastní výroby.
Bezpečnost pomůcky	Pomůcka je bezpečná pro samostatné používání.
Srozumitelnost pomůcky pro dítě	Zadání práce s pomůckou bylo pro dítě srozumitelné, potřebná byla pouze mírná dopomoc ukázaním.
Vizuální zpracování pomůcky	Pomůcka byla pro dítě vizuálně zajímavá, protože se jednalo o reálnou věc
Modifikace pomůcky	Pomůcku lze modifikovat na jednodušší variantu (menší množství prvků, pojmy více/méně) i složitější variantu zařazením více prvků, obrácená varianta - přiřazování počtu.
Manipulace s pomůckou	Pomůcka umožňuje samostatnou manipulaci. Pro dítě byla manipulace s pomůckou snadná.
Oblasti rozvoje	<ul style="list-style-type: none"> • orientace v prostoru a na ploše • smyslové vnímání • zraková diferenciacie, koordinace oko-ruka • jemná motorika, nácvik praktických dovedností • předmatematické představy – pojem množství, počtu • rozumové schopnosti, pozornost • řečové dovednosti



Obrázek 26 MŠ III, pozorování 3, pomůcka 2
(Foto: autor)

Tabulka 27 Mateřská škola III, pozorování 3 – Pomůcka 3

Zadání úkolu	Třídění dle barvy.
Typ strukturované pomůcky:	Laminovaná pomůcka
Pomůcka vlastní výroby / zakoupená	Zakoupený materiál s úpravou vlastní výroby.
Bezpečnost pomůcky	Pomůcka je bezpečná pro samostatné používání.
Srozumitelnost pomůcky pro dítě	Zadání práce s pomůckou bylo pro dítě srozumitelné.
Vizuální zpracování pomůcky	Jsou použity základní barvy, přehledné zpracování jednotlivých obrázků.
Modifikace pomůcky	Pomůcku lze modifikovat na jednodušší variantu s menším množstvím přiřazovaných obrázků i složitější variantu zařazením většího počtu rozlišovaných obrázků, následné rozlišování jednotlivých obrázků dle velikosti.
Manipulace s pomůckou	Pomůcka umožňuje samostatnou manipulaci. Pro dítě nebyla manipulace s pomůckou obtížná, potřebné však bylo soustředění na správné uchycení suchého zipu.
Oblasti rozvoje	<ul style="list-style-type: none"> • orientace v prostoru, na ploše, v řádku • zrakové vnímání, koordinace oko-ruka • jemná motorika • rozumové schopnosti, rozvoj logického myšlení, pozornost • řečové dovednosti



Obrázek 27 MŠ III, pozorování 3, pomůcka 3
(Foto: autor)

Tabulka 28 Mateřská škola III, pozorování 3 – Pomůcka 4

Zadání úkolu	Vyhledávání shodného tvaru, skládání celku z částí.
Typ strukturované pomůcky:	Laminovaná pomůcka
Pomůcka vlastní výroby / zakoupená	Zakoupený materiál s úpravou vlastní výroby.
Bezpečnost pomůcky	Pomůcka je bezpečná pro samostatné používání.
Srozumitelnost pomůcky pro dítě	Zadání práce s pomůckou bylo pro dítě srozumitelné, pracovalo s pomůckou zcela samostatně.
Vizuální zpracování pomůcky	Pomůcka byla pro dítě vizuálně zajímavá, protože se jednalo o reálnou věc.
Modifikace pomůcky	Pomůcku lze modifikovat na jednodušší variantu s menším množstvím prvků, pojmy více/méně i složitější variantu zařazením více prvků, obrácená varianta-přirázování množství ke skupině prvků.
Manipulace s pomůckou	Pomůcka umožňuje samostatnou manipulaci. Pro dítě byla manipulace s pomůckou snadná.
Oblasti rozvoje	<ul style="list-style-type: none"> • orientace v prostoru a na ploše • zraková diferenciacie, koordinace oko-ruka • jemná motorika • předmatematické představy, tvarová podobnost • rozumové schopnosti, pozornost • řečové dovednosti



Obrázek 28 MŠ III, pozorování 3, Pomůcka 4 (Foto: autor)

6.3 Výsledky rozhovorů s pedagogy

Rozhovoru se zúčastnily celkem 4 respondentky (označeny dále R1–R4). Rozhovor s pedagogy mateřské školy zřízené dle § 16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb. je doplněním uskutečněných pozorování a prohloubením zhodnocení efektivitu praktického využití metody strukturovaného učení. Každý rozhovor probíhal individuálně, tři rozhovory byly uskutečněny s pedagogem osobně, po dokončení pozorování používání pomůcek strukturovaného učení v pedagogické praxi, čtvrtý rozhovor proběhl on-line prostřednictvím videohovoru. Otázky rozhovoru vycházely z dotazníkového šetření v rámci krajů České republiky. Rozhovory měly za účel získání širších a přesnějších informací k dané problematice. Rozhovoru se zúčastnily respondentky s různou délkou pedagogické praxe v délce 7–21 let (viz Tabulka 1). Respondentky působí v mateřské škole zřízené dle § 16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb. v rozdílných krajích České republiky. Rozhovor byl se souhlasem respondentek nahráván či písemně zaznamenán a následně přepsán. Záznam rozhovorů je zaznamenán v Příloze 2. Zajištěna byla anonymita všech účastníků rozhovoru. Všem respondentkám byly pokládány shodné otázky.

První otázka se týkala délky pedagogické praxe respondentů, kteří pracují v mateřské škole zřízené dle § 16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb. Pedagogickou praxi uvedly všechny respondentky jako dlouhodobou. V následující otázce týkající se délky využívání metody strukturovaného učení v praxi pedagogů se respondentky shodly na dlouhodobém používání metody, a to od začátku svého působení na pozici učitelky mateřské školy zřízené dle § 16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb. R3: „*S metodou pracuji od začátku pedagogického zaměstnání, tedy těch 20 let.*“ Co se týká zkušeností respondentek s prací s jinou metodou vzdělávání nebo programem, uvedla R2 zkušenost s arteterapií, respondentka R4 uvedla používání metodu Výměnného komunikačního obrázkového systému, R3 uvedla zkušenosti s využitím Aplikované behaviorální terapie, metodu Výměnného komunikačního obrázkového systému a Znaků do řeči. R1 uvedla používání systému Alternativní a augmentativní komunikace.

Na otázku ohledně využívání metody strukturovaného učení ve vzdělávání dětí také s jinými neurovývojovými poruchami uvedly respondentky velmi podobné odpovědi, používání metody ve vzdělávání dětí s mentálním postižením, ADHD, narušenou komunikační schopností. R3: „*Strukturované učení i používání pomůcek má podle mě*

hodně široké uplatnění. Ve školce je využívám při vzdělávání dětí nejen s autismem, ale také s kombinovaným postižením, opožděným vývojem řeči, vývojovou dysfázií, tělesným postižením, mentálním postižením ve všech stupních. Uplatnění je opravdu široké.“

Na používání metody strukturovaného učení navazovala otázka, v čem respondentky spatřují efektivitu využití této metody ve vzdělávání dětí s PAS a dalšími neurovývojovými poruchami. Respondentky se shodly na systematickém uspořádání nejen prostoru, ale také činností, které během dne v mateřské škole probíhají, dále v podpoře sebeobsluhy a samostatnosti, které jsou pro každého člověka velice potřebné. R4: *„Efektivitu spatřuju hlavně v přehlednosti a systematičnosti. Uspořádání prostředí i činností, jejich předvídatelnost dává dětem pocit řádu a jistoty. To zvyšuje možnost samostatné práce dítěte. Také přispívá k rozvoji komunikačních a sociálních dovedností.“* R2: *„Některé děti si to, co děláme, v režimu kontrolují, tím vidím, že rozumí tomu, co se bude dít. Je to tedy pomoc v dorozumívání. Rozvíjí všechny oblasti, samostatnost. Řád dává dětem jistotu.“* R1: *„Vizualizace je zásadní pro porozumění tomu, co budeme dělat.“* Respondentky shodně uvedly efektivitu metody v rozvoji všech oblastí vývoje dítěte. R3: *Strukturované učení tak rozvíjí dítě ve všech oblastech – kognitivní, motorické, v komunikaci, sebeobsluze, samostatnosti.“*

Šestá otázka byla zaměřena na typy pomůcek strukturovaného učení, které respondentky ve vzdělávání používají. Respondentky se shodly na používání vizualizace uspořádání dne a průběhu činností. R2: *„Určitě ve vizualizaci a plánování všech činností během dne a i plánování činností, které se pravidelně opakují, kdy každá z těch činností má svůj den.“* R3: *„Používám vizualizaci prostoru pomocí fotografií a piktogramů, využívám také procesní schémata pro vizualizaci činnosti a to hlavně při sebeobsluze.“* R4: *... používám procesní schémata k nácviku osobní hygieny a sebeobsluhy při oblékání.“*

Respondentky dále používají krabicové úkoly, laminované úkoly či pracovní listy, které umožňují opakované používání. R3: *„Praktické je využití laminovaných materiálů, pracovních listů, strukturovaných laminovaných pomůcek s uchycením na suchý zip. Takové pomůcky jsou opakovaně použitelné.“* R4: *„Nejčastěji používám laminované pomůcky i pracovní listy, které jsou vytvářeny pro každé dítě dle jeho individuálních schopností a možností. Dále velmi často používám individuální krabicové úkoly pro rozvoj jemné motoriky, zrakového vnímání či nácvik pracovních dovedností.“* Uvedeno bylo také využívání digitálních technologií ve vzdělávání. R3: *„Používám ale i tablet,*

interaktivní tabuli a doplňující programy, Albi tužku a jednoduché robotické hračky. Tyto pomůcky jsou u dětí oblíbené.“ Jako efektivní hodnotí respondentky R1, R2, a R3 používání reálných předmětů a předmětů denní potřeby nejen pro nácvik manipulačních dovedností, ale také pro vizualizaci činností v denním režimu dítěte. R1: *„Používám ale také reálné předměty a předměty denní potřeby.*“ R3: *„Reálné předměty využíváme i pro vizualizaci denního režimu.“*

Na sedmou otázku, zda používané pomůcky spíše vytvářejí nebo nakupují, odpověděly shodně všechny respondentky, že výukové pomůcky z větší části samostatně vytvářejí. Dle individuálních potřeb dětí zakoupené pomůcky také upravují. R1: *„Hodně pomůcek si tiskneme, laminujeme. Teď je hodně materiálu na internetu, takže my je koupíme, ale pak je potřeba pomůcku dotvořit, vystříhat, laminovat. Takže hodně dotvářím.“* R2: *„Pomůcky spíše vytvářím a přizpůsobuju je potřebám. Každý rok je to jiné, potřebuju nějaké vyrobit. Mám však spoustu pomůcek, které mám vyrobené a používám je už dlouho. Na některých pomůčkách, které používám, se toho v podstatě moc nemění, takže je můžu používat opakovaně.“* R4 uvádí, že výukové pomůcky převážně samostatně vytváří i díky množství inspirace dostupné na internetu, sociálních sítích a od kolegů v zaměstnání. *„Pomůcky převážně vytvářím, pouze výjimečně nakupuji. Inspiraci čerpám převážně na sociálních sítích, například: Facebook, Instagram, Pinterest, přínosné jsou také mnohé tipy od kolegů.“* Dalším z důvodů vlastního vytváření pomůcek je dle respondentek R2, R3 cena obchodně nabízených pomůcek. Tento aspekt hodnotí jako jeden ze stěžejních R3: *„Je to o financích. Obchodně nabízené pomůcky bývají drahé.“*

V souvislosti s předchozí otázkou respondentky dále odpovídaly, jaké mají zkušenosti se zdroji obchodně nabízených pomůcek. Všechny respondentky se ve svých odpovědích shodly, že velké množství inspirace pro vytváření pomůcek čerpají z internetových stránek. Některé výukové pomůcky v internetových obchodech také nakupují. Z těchto obchodů uvedly Obrázkovou školu (Oskola), Jiný svět, Montessori pomůcky. R3: *„ Již máme osvědčené pomůcky z některých internetových obchodů, například Oskola, E předškoláci, Montessori pomůcky, NOVADIDA má krásné obrazové materiály, ze kterých čerpáme, mnoho pomůcek nabízí také obchod Nomiland.“* Správný výběr výukových pomůcek je velice důležitý, aby mohly být vhodně využity pro konkrétní vzdělávací potřeby dětí. R4 uvádí také jako jednu z variant nákupu výukových pomůcek využití nabídky obchodních zástupců firem, kteří mateřské školy s nabídkou vzdělávacích pomůcek navštěvují. *„Naši mateřskou školu navštěvují také obchodní*

zástupci firem, kteří nabízejí různé pomůcky, ale z nabídky pořizujeme většinou pouze hračky, protože nabízí převážně tento sortiment a velká část nabízených věcí z mého pohledu není příliš vhodná pro děti s PAS, pomůcky nejsou dostatečně strukturalizované.“

Zda je nabídka pomůcek strukturovaného učení na obchodním trhu dostatečně široká, bylo obsahem otázky deváté. R1 hodnotí nabídku na trhu jako dostatečně širokou, ale podotýká, že musí některé zakoupené pomůcky uzpůsobit pro konkrétní potřebu dítěte. Nevýhodu obchodně nabízených pomůcek také spatřuje v jejich ceně. Stejně tak hodnotí nakupování pomůcek respondentka R3. Respondentka R2 považuje nabídku pomůcek za dostatečně širokou, až lehce přehlcenou. Uvádí, že některé zakoupené obchodně nabízené pomůcky bývají překombinované. Respondentka R4 nespátřuje nabídku pomůcek na trhu za dostatečně širokou. *„Myslím si, že nabídka je lepší než před několika lety, stejně tak přístup k informacím a různým zdrojům inspirace. Nabídka na trhu by však mohla být ucelenější a širší.“*

Poslední otázka byla zaměřena na názor respondentek, zda jsou dle jejich zkušeností dostupné pomůcky na trhu kvalitně provedené z hlediska jejich používání. Respondentky se shodují, že kvalita záleží na materiálu, ze kterého je pomůcka vyrobena. Při nákupu pomůcek se tak snaží pečlivě vybírat ty pomůcky, které jsou z odolnějších materiálů, například dřevěné nebo z tvrdšího plastu. Respondentky při výběru hodnotí nejen materiál, ale také vizuální zpracování dané pomůcky. R3: *„Myslím, že v dnešní době je spousta pomůcek krásných. Vždy se dá cesta najít. Tím, že se pomůcky kombinují, získává dítě různé podněty, je motivované. Mnoho pomůcek má kvalitní zpracování z kvalitních materiálů.“* R2: *„Já dávám přednost pomůckám z kvalitního dřeva a pevných materiálů. S nimi jsem spokojená. Taková pomůcka však stojí hodně. Vybírám pomůcky kvalitní, aby vydržely nějakou dobu, protože když jsou vyrobeny pouze z nějakého plastu, který je měkčí, tak je to hned „opouštěvané“. Některé pomůcky jsou sice z kvalitního materiálu, ale jsou překombinované, složité, příliš barevné, zdobené a tak.“*

7 ZHODNOCENÍ NAPLNĚNÍ CÍLŮ A VÝZKUMNÝCH OTÁZEK DIPLOMOVÉ PRÁCE, DISKUZE A LIMITY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Tato část práce je zaměřena na souhrnné zhodnocení výsledků získaných výzkumným šetřením. Uvedeny jsou odpovědi na výzkumné otázky a zhodnoceno je rovněž naplnění cílů diplomové práce. Hlavním cílem výzkumné části diplomové práce bylo popsat a zhodnotit efektivitu praktického využití metody strukturovaného učení, a to včetně specifikace pomůcek využívaných při implementaci strukturovaného učení do pedagogické praxe ve vybraných mateřských školách zřízených dle § 16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb. Ve výzkumném šetření bylo ze 74 oslovených mateřských škol v rámci všech krajů České republiky získáno 39 odpovědí. Návratnost odpovědí tedy činila 52,7 %.

Z dotazníkového šetření a uskutečněných rozhovorů s pedagogy mateřských škol speciálních vyplynulo, že dle zkušeností z vlastní pedagogické praxe hodnotí používání metody strukturovaného učení ve vzdělávání dětí s PAS a dalšími neurovývojovými poruchami za efektivní. Efektivitu spatřují především v systematičnosti, uspořádání prostředí i činností a předvídatelnosti, které jsou pro tyto děti jistotou. Vhodně zvolené pomůcky pro strukturované učení napomáhají rozvoji dítěte v mnoha oblastech a podpoře samostatnosti. Dále byly stanoveny dílčí cíle a k nim výzkumné otázky.

DC1: Zjistit, rozsah zkušeností pedagogů s používáním metody strukturovaného učení v mateřských školách zřízených dle § 16 odst. 9. zákona č. 561/2004 Sb. z hlediska délky jejího používání.

VO1: Jaké mají pedagogové mateřských škol zřízených dle § 16 odst. 9. zákona č. 561/2004 Sb. zkušenosti s metodou strukturovaného učení z hlediska délky používání v praxi?

Délka používání metody strukturovaného učení v praxi pedagogů byla zjišťována otázkou č. 7 dotazníkového šetření a na základě rozhovoru s pedagogy mateřských škol. Po vyhodnocení získaných dat a informací je patrné, že metoda strukturovaného učení je v mateřských školách zřízených dle § 16 odst. 9. zákona č. 561/2004 Sb. všeobecně rozšířena (38 z 39 respondentů) a pedagogy je využívána dlouhodobě. Výsledky dotazníkového šetření ukazují, že 24 respondentů (63 %) využívá metodu

strukturovaného učení ve vzdělávání déle než 10 let a 31 respondentů (82 %) ji využívá 7 let a déle. Získaná data tak vypovídají o dlouhodobém používání metody v mateřských školách zřízených dle § 16 odst. 9. zákona č. 561/2004 Sb. V rozhovorech respondentky též potvrdily dlouhodobé zkušenosti s využíváním metody, od 7 až do 21 let pedagogické praxe. Zajímavým zjištěním bylo, že všechny respondentky v rozhovoru uvedly používání metody v celé délce trvání jejich pedagogické praxe.

DC2: Zjistit rozsah využití pomůcek strukturovaného učení v edukaci dětí s neurovývojovými poruchami v mateřských školách zřízených dle § 16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb. z hlediska možnosti jejich využití u dětí s PAS a dalšími neurovývojovými poruchami.

VO2: Jak hodnotí pedagogové mateřských škol zřízených dle § 16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb. využití pomůcek strukturovaného učení pro vzdělávání dětí s PAS a dalšími neurovývojovými poruchami?

V dotazníkovém šetření se potvrdilo, že metoda strukturovaného učení je účinná a je využívána nejen u dětí s PAS. Pouze pět respondentů uvedlo používání pomůcek strukturovaného pouze u dětí s PAS v samostatně zřízených třídách. Většina respondentů uvádí používání pomůcek ve vzdělávání nejen dětí s PAS, ale také dětí s mentálním postižením, ADHD, poruchami řeči. Přínos byl respondenty uváděn také ve vzdělávání dětí s kombinovaným postižením. Využití pomůcek strukturovaného učení ve vzdělávání dětí s jinými neurovývojovými poruchami potvrdilo osm (22 %) respondentů, avšak bez bližší specifikace. Využití jak metody strukturovaného učení, tak pomůcek vytvořených na jeho principu je dle šetření široké. Výsledky dotazníkového šetření potvrzují i uskutečněné rozhovory. To dokládá odpověď respondentky R3: „*Strukturované učení i používání pomůcek má podle mě hodně široké uplatnění. Ve školce je využívám při vzdělávání dětí nejen s autismem, ale také s kombinovaným postižením, opožděným vývojem řeči, vývojovou dysfázií, tělesným postižením, mentálním postižením ve všech stupních. Uplatnění je opravdu široké.*“

DC3: Specifikovat pomůcky využívané pro strukturované učení a popsat jejich efektivitu při vzdělávání dětí s PAS a dalšími neurovývojovými poruchami.

VO3: Jaké typy pomůcek pro strukturované učení jsou v mateřských školách zřízených dle § 16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb. pedagogy nejčastěji používány?

Dotazníkovým šetřením bylo zjištěno, že nejvíce používanými typy pomůcek jsou mezi respondenty krabicové úkoly, které uvedlo 34 respondentů (89 %). Ve velké míře jsou v mateřských školách využívány různé pracovní listy. Dvacet tři respondentů (61 %) uvedlo používání základacích složek a pořadačů. Rozhovory s respondentkami tuto otázku rozvinuly šířeji, kdy odpovědi respondentek uvádějí praktičnost používání laminovaných materiálů, pracovních listů či strukturovaných laminovaných pomůcek v provedení s uchycením suchým zipem. Takové pomůcky mají dle respondentek možnost opakovaného používání a lze vytvářet nebo upravovat pro každé dítě dle jeho individuálních potřeb. Potvrzeno bylo také časté používání krabicových úkolů pro rozvoj jemné motoriky či zrakového vnímání. V dotazníkovém šetření respondenti uváděli pomůcky efektivní při rozvoji různých oblastí vývoje dítěte. V oblasti rozvoje jemné motoriky a manipulačních dovedností jsou respondenty v rámci efektivnosti voleny různé krabicové úkoly a vkládání tvarů. V oblasti zrakové diferenciacce zhodnotili respondenti největší efektivitu ve využití krabicových úloh a pracovních listů. V oblasti rozvoje logického myšlení uvedli respondenti laminované pracovní listy a používání desek na zakládání jednotlivých strukturovaných úloh. Pro rozvoj směrové orientace shledávají respondenti efektivními laminované pracovní listy a úlohy na suchý zip. V rámci rozvoje praktických dovedností zhodnotili respondenti jako nejvíce efektivní používání procesních schémat pro vizualizaci činností a předměty denní potřeby. Zajímavým zjištěním po vyhodnocení dotazníkového šetření bylo, že většina respondentů využívá nejen obchodně nabízených pomůcek, ale především pomůcky samostatně vytváří. To ostatně potvrdily i rozhovory s respondentkami, které shodně uvedly, že výukové pomůcky z větší části samostatně vytvářejí. Vlastní výroba umožňuje maximální možnost přizpůsobení pomůcek individuálním potřebám každého z dětí.

VO4: Jak hodnotí pedagogové mateřských škol zřízených dle § 16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb. efektivitu metody strukturovaného učení a pomůcek strukturovaného učení ve vzdělávání dětí s PAS a dalšími neurovývojovými poruchami?

Z uskutečněných šetření vyplynulo, že metodu strukturovaného učení využívá ve své pedagogické praxi naprostá většina respondentů. Všichni respondenti, kteří metodu využívají, hodnotí její přínos a efektivitu ve vzdělávání dětí s PAS a dalšími neurovývojovými poruchami výrazně kladně. Dle dotazníkového šetření i uskutečněných rozhovorů jsou respondenti toho názoru, že metoda strukturovaného učení a využívání vhodně zvolených pomůcek pozitivně ovlivňuje rozvoj dítěte ve všech hlavních oblastech (zejména v oblasti vnímání, komunikačních dovedností, motorické, kognitivní, prostorové a časové orientaci, praktických dovednostech) a samostatnosti. Vysoká efektivita strukturovaného učení a používání pomůcek vytvořených na jeho principech vyplynula jak z dotazníkového šetření, tak z pozorování i rozhovorů s pedagogy s dlouhodobou praxí v mateřské škole speciální.

Výše uvedenými odpověďmi na výzkumné otázky byly cíle výzkumného šetření naplněny.

7.1 Diskuze

Teoretická část práce se věnuje využití metody strukturovaného učení ve vzdělávání dětí s PAS a dalšími neurovývojovými poruchami. Metoda strukturovaného učení je založena na teorii učení a chování. Byla vytvořena především pro děti a poruchou autistického spektra a dalšími vývojovými poruchami (Čadilová, Žampachová a kol., 2022). O praktickém využití metody ve vzdělávání dětí s mentálním postižením hovoří také Bazalová (2014). Taktéž Goetz a Uhlíková (2009) se ve vzdělávání dětí s ADHD přiklání k důležitosti vytvoření přehledného, strukturovaného prostředí a řádu.

Výzkumné šetření bylo zaměřeno na pedagogy mateřských škol zřízených dle § 16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb. Pro získání potřebných dat bylo ve výzkumném šetření použito metody dotazníkového šetření, pozorování.

Z výsledků provedeného výzkumného šetření byla zjištěna data vypovídající o dlouhodobém používání metody strukturovaného učení v mateřských školách speciálních. Výsledky dotazníkového šetření a rozhovorů s pedagogy dále přinesly přehled o konkrétním využití metody strukturovaného učení v mateřských školách speciálních, kdy respondenti shodně uváděli efektivní využití metody a pomůcek vytvořených na jeho principu ve vzdělávání dětí také s mentálním postižením, ADHD či vadami řeči.

Využitím metody strukturovaného učení v prostředí mateřských škol se ve své diplomové práci zabývala Bašová (2014), která uskutečnila výzkumné šetření v pěti mateřských školách v Královéhradeckém kraji a provedla komparaci využití strukturovaného učení u dětí s PAS v těchto zařízeních. Dále hodnotila metodou komparace specifika rozvoje dovedností konkrétních dětí s PAS v problémových oblastech vývoje s využitím metody strukturovaného učení a různých typů pomůcek, se kterými dítě pracuje. Výsledky této práce došly k závěrům, kdy autorka shledává používání metody strukturovaného učení u jednotlivých dětí za efektivní. Obdobně v mém výzkumném šetření považuje metodu strukturovaného učení v pedagogické praxi za efektivní 100 % respondentů dotazníkového šetření, tak i všechny respondentky uskutečněných rozhovorů.

Uplatněním strukturovaného učení u dětí s PAS v mateřské škole speciální se taktéž věnovala Gartšíková (2018). Výzkumné šetření uskutečnila ve vybraném školském zařízení, kde se zabývala organizací vzdělávání a edukačně hodnotícím profilem dětí s PAS při využití strukturovaného učení. Využitím edukačně hodnotícího profilu konkretizovala oblasti rozvoje konkrétních dětí v rámci mateřské školy a metody výuky za využití strukturovaného učení včetně učebního materiálu.

Dotazníkové šetření, pozorování i rozhovory přinesly v mém výzkumu výsledky, které je možné částečně s některými výsledky výše uvedené práce porovnat, a to pozitivní přínos používání metody strukturovaného učení a jeho efektivitu v mnoha oblastech rozvoje dítěte. Dále efektivitu praktického používání edukačních pomůcek, kterými jsou například krabicové úkoly, pořadače na strukturované úkoly, strukturované laminované úkoly se suchými zipy, používání obrazového materiálu, využívání pomůcek na rozvoj jemné motoriky, zrakového i sluchového vnímání či logického myšlení.

Obě uvedené diplomové práce řešily problematiku využití metody strukturovaného učení v lokálním měřítku konkrétních mateřských škol. Výsledky výzkumu realizovaného v rámci této diplomové práce doplňují výše uvedená šetření. Předkládaný výzkum této diplomové práce se zabývá rozšířením výzkumu používání metody strukturovaného učení a využitím pomůcek vytvořených na jeho principu v měřítku všech krajů České republiky. Srovnatelný výzkum ve stejném měřítku se mi nepodařilo dohledat.

Výsledky výzkumného šetření diplomové práce potvrzují dlouhodobé využívání metody strukturovaného učení pedagogy mateřských škol speciálních a značnou efektivitu využívání této metody za pomoci edukačních pomůcek ve výchovně vzdělávacím procesu dětí s PAS a dalšími neurovývojovými poruchami.

7.2 Limity výzkumu

Za jeden z limitujících faktorů výzkumu lze považovat výběr metody sběru dat – dotazník. Při provádění výzkumného šetření se projevila nevýhoda této metody, spočívající v chybějícím osobním kontaktu zpracovatele výzkumu s respondenty, kdy na zasláný dotazník odpověděla větší polovina oslovených mateřských škol. Skutil a kol. (2011) uvádí riziko spojené s neúčastí při zadávání dotazníku v rámci administrace dotazníkového šetření formou elektronické pošty, kdy návratnost dotazníků je nejčastěji kolem 10 – 15 %. Návratnost uvedeného dotazníkového šetření 52,7 % lze považovat za poměrně vysokou. Nicméně menší počet odpovědí mohl výsledky výzkumného vyšetření zkreslit. Tento „nedostatek“ byl kompenzován využitím dalších metod sběru dat, a to pozorováním a rozhovorem.

Osobní kontakt byl základem druhé metody výzkumného šetření formou pozorování doplněného rozhovorem s konkrétními pedagogy mateřských škol zřízených dle § 16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb. Přesto i zde se projevila určitá neochota spolupráce v rámci poskytování informací a vzhledem k zásadám GDPR. Z pěti oslovených mateřských škol mi tak pro uskutečnění pozorování i rozhovoru bylo vyhověno pouze ve třech z nich. V empirické části výzkumu bylo rovněž nutné se přizpůsobit časovým možnostem a dennímu režimu oslovených mateřských škol. Přes uvedené limity lze provedený výzkum považovat za vypovídající.

Závěr

Diplomová práce se zabývá problematikou využití strukturovaného učení v mateřských školách zřízených dle § 16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb. u dětí s poruchou autistického spektra a dalšími neurovývojovými poruchami.

Teoreticky koncipovaná část diplomové práce seznamuje s problematikou poruch autistického spektra a dalších neurovývojových poruch. První kapitola je zaměřena na klasifikaci poruch autistického spektra, stručnou charakteristiku jednotlivých poruch a popis problémových oblastí vývoje dětí s PAS. Druhá kapitola uvádí klasifikaci a charakteristiku dalších neurovývojových poruch, včetně popisu problémových oblastí vývoje dítěte, kdy byly s ohledem na cíle diplomové práce blíže uvedeny ADHD a mentální postižení. Ve třetí kapitole je rozvedeno vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra v předškolním věku, blíže jsou uvedeny možnosti předškolního vzdělávání a podpůrná opatření. Součástí kapitoly je stručný popis metod, které jsou užívány při implementaci strukturovaného učení ve výchovně vzdělávacím procesu. Čtvrtá kapitola se věnuje metodě strukturovaného učení, hlavním principům a metodám, které jsou v edukačním procesu uplatňovány a didaktickým pomůckám, které jsou na principu strukturovaného učení vytvořeny.

Cílem empirické části diplomové práce bylo popsat a zhodnotit efektivitu praktického využití metody strukturovaného učení, a to včetně specifikace pomůcek využívaných při implementaci strukturovaného učení do pedagogické praxe ve vybraných mateřských školách zřízených dle § 16 odst. 9. zákona č. 561/2004 Sb. Dílčími cíli bylo zjistit rozsah zkušeností pedagogů s používáním metody strukturovaného učení v mateřských školách zřízených dle § 16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb., specifikovat pomůcky strukturovaného učení a rozsah jejich využití v edukaci dětí s PAS a dalšími neurovývojovými poruchami.

K realizaci výzkumného šetření v empirické části práce byly zvoleny metody dotazníkového šetření a pozorování, doplněného o rozhovor s pedagogy mateřských škol zřízených dle § 16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb. Prvním krokem bylo vyhledání mateřských škol zřízených dle § 16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb. v rámci krajů České republiky a kontaktování vedení těchto předškolních zařízení. Dotazníkového šetření se zúčastnilo 39 respondentů z mateřských škol v rámci 13 krajů České republiky. Výsledky dotazníkového šetření plošně hodnotí zkušenosti zúčastněných respondentů s metodou

strukturovaného učení a s používanými didaktickými pomůckami vytvořenými na jejím základě. Výsledky dotazníkového šetření ukazují, že 63 % respondentů používá metodu strukturovaného učení ve vzdělávání déle než 10 let a 82 % respondentů využívá metodu 7 let a déle. Potvrzen tak byl značný rozsah zkušeností pedagogů s používáním metody strukturovaného učení v mateřských školách zřízených dle § 16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb. v rámci dílčího výzkumného cíle 1.

Z výsledků šetření vyplynulo dlouhodobé používání metody strukturovaného učení a pomůcek vytvořených na jeho principu ve vzdělávání nejen dětí s PAS. Respondenti uvedli využití také u dětí s mentální postižením, ADHD, narušeným vývojem řeči či kombinovaným postižením. V průběhu pozorování používání pomůcek strukturovaného učení pedagogem při individuální činnosti s dítětem byla ověřena široká možnost využití pomůcek a vhodnost metody vzhledem k problémovým oblastem vývoje a individuálním potřebám dětí. Efektivita využití strukturovaného učení a vhodně zvolených pomůcek byla potvrzena výzkumným šetřením, ve kterém respondenti dotazníkového šetření i pedagogové v rámci pozorování a rozhovoru uvedli významný vliv na rozvoj dětí v oblasti kognitivní, oblasti motorické, v oblasti percepce a komunikace, sociální interakce, sebeobslužných dovedností, samostatnosti, časoprostorové orientaci, v rozvoji pracovních návyků apod.

Z šetření tedy vyplynula vysoká efektivita strukturovaného učení a využití edukačních pomůcek při implementaci do pedagogické praxe. To potvrzuje nejen dotazníkové šetření, ale také pozorování využití strukturovaného učení v mateřských školách, kdy strukturování prostoru třídy, místa pro individuální práci s dítětem i všech činností realizovaných v průběhu dne napomáhá dětem k lepší orientaci v čase a prostoru, aktivnímu zapojení do činností, podpoře komunikace, a tím i vyšší míře samostatnosti. Struktura a strukturované pomůcky napomáhají k lepšímu pochopení vykonávané činnosti, efektivnějšímu osvojování dovedností, motivací k pozitivnímu ovlivňování chování dítěte a tím i předcházení problémům a afektivním reakcím. Přehledné uspořádání jak prostoru, tak jednotlivých kroků každé činnosti přináší dětem předvídatelnost a řád věcí, čímž je v co nejvyšší možné míře podporován pocit jistoty a bezpečí.

Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že v rámci využití pomůcek strukturovaného učení mají pedagogové přehled v sortimentu obchodně nabízených pomůcek, a přestože jsou

v mateřských školách různé pomůcky touto cestou pořizovány, uvedla většina respondentů, že pomůcky také samostatně vytváření nebo dotvářejí. Hlavním důvodem je možnost přizpůsobení pomůcek individuálním potřebám a možnostem každého dítěte a značná možnost modifikace vytvořené pomůcky pro opakované užívání. Při vytváření pomůcek pedagogové často vycházejí z preferencí dítěte nejen v okruhu jeho zájmů, ale také při výběru materiálu na zpracování dané pomůcky. Inspiraci k tvorbě nebo nákupu pomůcek pedagogové dle odpovědí čerpají většinou z internetových obchodů a stránek, které se na tento typ pomůcek specializují. Nabídku pomůcek na trhu shledávají většinou dostatečně širokou, ale již ne tak ucelenou. Pedagogové však také uvedli poměrně vysokou finanční náročnost ve smyslu určitého omezení dostupnosti při pořizování edukačních pomůcek nákupem. Dalším zdrojem inspirace pedagogů byly uvedeny i zkušenosti od kolegů. Spolupráci pedagogických pracovníků v edukaci dítěte považují za klíčovou, proto i předávání zkušeností, inspirace a funkčních postupů v rámci efektivní podpory rozvoje dítěte je velice důležité. Efektivita praktického využití strukturovaného učení a pomůcek vytvořených na jeho principu tak byla potvrzena pedagogy mateřských škol zřízených dle § 16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb. ve všech částech výzkumného šetření.

Na výzkum provedený v této diplomové práci by bylo možno navázat výzkumem rozsahu využití struktury v domácím prostředí dětí ve spolupráci s jejich rodiči. Z hlediska pedagogů je možno tuto práci využít k většímu rozšíření povědomosti o problematice využití pomůcek strukturovaného učení.

Seznam použitých zdrojů

1. ADAMUS, Petr. *Strategie uplatňované v edukaci žáků s poruchami autistického spektra*. Ostrava: Montanex, 2016. ISBN 978-80-7225-436-1
2. ADAMUS, Petr. *Edukace žáků s poruchou autistického spektra v kontextu rozvoje klíčových kompetencí*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7464-661-4
3. AMERICAN PSYCHIATRIC ASOCIATION. *DSM – 5: Diagnostický a statistický manuál duševních poruch*. Praha: Hogrefe – Testcentrum, 2015. ISBN 978-80-86471-52-5
4. ATTWOOD, Tony. *Aspergerův syndrom*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-979-8
5. BAŠOVÁ, Renáta. *Využití strukturovaného učení u dětí s poruchou autistického spektra v prostředí mateřských škol*. Hradec Králové, 2014. Diplomová práce. Univerzita Hradec Králové. Vedoucí práce PhDr. Petra Bendová, Ph.D.
6. BAZALOVÁ, Barbora. *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1195-2
7. BAZALOVÁ, Barbora. *Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0693-4
8. BAZALOVÁ, Barbora. *Poruchy autistického spektra v kontextu české psychopedie*. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-5930-6
9. BAZALOVÁ, Barbora. *Psychopedie*. Praha: Grada, 2023. ISBN 978-80-271-3725-1
10. BENDOVÁ, Petra a Pavel ZIKL. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3854-3
11. BITTMANNOVÁ, Lenka a kol. *Speciálně-pedagogické minimum pro učitele*. Praha: Pasparta Publishing, s. r. o., 2019. ISBN 978-80-88163-30-5
12. COTTINI, Lucio a Giacomo VIVANTI. *Autismum: Jak pracovat s dětmi a dospívajícími s poruchami autistického spektra*. Praha: Logos, 2017. ISBN 978-80-906707-1-6
13. ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ a kol. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012. ISBN 978-80-244-3309-7

14. ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ a kol. *Povolání: asistent pedagoga. Kompetence asistenta pedagoga podporujícího žáky s poruchou autistického spektra*. Praha: Pasparta, 2021. ISBN 978-80-88290-97-1
15. ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Strukturované učení*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-475-5
16. ČADILOVÁ, Věra; JŮN, Hynek; THOROVÁ, Kateřina. *Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-319-2
17. ČERNÁ, Marie a kol. *Česká psychopedie*. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1565-3
18. DRTÍLKOVÁ, Ivana a Omar ŠERÝ et al. *Hyperkinetická porucha. ADHD*. Praha: Galén, 2007. ISBN 978-80-7262-419-5
19. GARTŠÍKOVÁ, Petra. *Uplatnění strukturovaného učení u dětí s PAS v mateřské škole speciální*. Hradec Králové, 2018. Diplomová práce. Univerzita Hradec Králové. Vedoucí práce PhDr. Petra Bendová, Ph.D.
20. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0
21. GOETZ, Michal a Petra UHLÍKOVÁ. *Porucha pozornosti s hyperaktivitou*. Praha: Galén, 2009. ISBN 978-80-7262-630-4
22. HLADKÁ, Lenka a Alena PAVLIŠTIKOVÁ. *Struktura a strukturované úkoly pro děti s autismem*. Most: Ladislav Pavlišťík, 2008. ISBN 978-80-254-2356-1
23. HORTON-SALWAY, Mary and Alison DAVIES. *The Discourse of ADHD: Perspectives on Attention Deficit Hyperactivity Disorder*. London: Palgrave Macmillan, 2018. ISBN 978-3-319-76025-4
24. HRDLIČKA, Michal a Vladimír KOMÁREK. *Dětský autismus*. 2., dopl. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0686-6
25. JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-7290-042-0
26. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Máme dítě s ADHD. Rady pro rodiče*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-5347-8
27. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2697-7
28. KNAPCOVÁ, Margita. *Výměnný obrázkový komunikační systém – VOKS*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2006. ISBN 80-86856-14-3

29. KUBOVÁ, Libuše a Renata ŠKALOUDOVÁ, *Řeč rukou: komunikační systém tvořený znaky Znak do řeči*. Praha: Parta, 2012. ISBN 978-80-7320-178-4
30. KUBOVÁ, Libuše. *Piktogramy – metodická příručka*. Praha: TECH-MARKET, 1997. ISBN 80-86114-00-7
31. MAZÁNKOVÁ, Martina. *Inkluze v mateřské škole: Děti s PAS, ADHD a handicapem*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1365-9
32. MUNDEN, Alison a Jon ARCELUS. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-430-4
33. PEETERS, Theo. *Autismus. Od teorie k výchovně-vzdělávací intervenci*. Praha: Scientia, 1998. ISBN 80-7183-114-X
34. PTÁČEK, Radek a Hana PTÁČKOVÁ. *ADHD variabilita v dětství a dospělosti*. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum, 2018. ISBN 978-80-246- 2930-8
35. PUGNEROVÁ, Michaela a Jana KVINTOVÁ. *Přehled poruch psychického vývoje*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5452-9
36. RICHMAN, Schira. *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-102-6
37. ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ a kol. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1049-8
38. SCHOPLER, Eric a Gary, B. MESIBOV. *Autistické chování*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-133-9
39. SCHOPLER, Eric, Robert J. REICHLER a Margaret LANSINGOVÁ. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-199-1
40. SKUTIL, Martin a kol. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7
41. SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3
42. ŠAROUNOVÁ, Jana a kol. *Metody alternativní a augmentativní komunikace*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0716-0
43. ŠKRDLÍKOVÁ, Petra. *Hyperaktivní předškoláci: Výchova a vzdělávání dětí s ADHD*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0928-7
44. ŠLAPAL, Radomír. *Vývojová neurologie pro speciální pedagogy*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-160-7

45. ŠPORCLOVÁ, Veronika. *Autismus od A do Z*. Praha: PASCARTA, 2018. ISBN 978-80-88163-98-5
46. ŠVARCOVÁ, Iva. *Mentální retardace*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-889-0
47. ŠVAŘÍČEK, Roman, Klára ŠEĐOVÁ a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0
48. TÁBORSKÁ, Markéta. *Aplikace strukturovaného učení a tvorba učebních pomůcek strukturovaného učení pro žáky s PAS ve speciální mateřské škole*. České Budějovice, 2017. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Vedoucí práce PhDr. Miluše Vítečková, Ph.D.
49. TARBOX, Jonathan, Denis R. DIXON, Peter STURMEY, Johnny L. MATSON. *Handbook of Early Intervention for Autism Spectrum Disorders: Research, Policy and Practice*. New York: Springer, 2014. ISBN 978-1-4939-0400-6
50. THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra, Rozšířené a přepracované vydání*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0768-9
51. VALENTA, Milan; MICHALÍK, Jan; LEČBYCH, Martin a kol. *Mentální postižení. 2. přepracované a aktualizované vydání*. Praha: Grada, 2018. ISBN 978-271-0378-2
52. VILÁŠKOVÁ, Dagmar. *Strukturované učení pro žáky s autismem*. Praha: Septima, 2006. ISBN 80-7216-233-0
53. ZIKL, Pavel. *Motorika dětí s lehkým mentálním postižením*. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum, 2021. ISBN 978-80-246-5015-9
54. ŽÁČKOVÁ, Hana a Drahomíra JUCOVIČOVÁ. *Máte neklidné, nesoustředěné dítě? Relaxace nejen pro děti s ADHD*. Praha: Nakladatelství D+H, 2014. ISBN 978-80-903869-8-3

Internetové zdroje

55. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT ČR, 2021 [cit. 2023-28-07]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>
56. THOROVÁ, Kateřina. *Porucha autistického spektra dle Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-11)*, autismport [online]. In: Národní ústav pro autismus, z.ú., Copyright © 2023. Dostupné z: <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/porucha-autistickeho-spektra-dle-mezinarodni-klasifikace-nemoci-mkn-11>
57. Vyhláška č. 14/2005 Sb. Vyhláška o předškolním vzdělávání, In: Zákony pro lidi [online], 2021. AION, CS 2010-2023. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-14>
58. Vyhláška č. 27/2016 Sb. Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: Zákony pro lidi [online], 2021. AION, CS 2010-2023. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>
59. Vyhláška č. 73/2005 sb. Vyhláška o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: Zákony pro lidi [online]. AION, CS 2010-2023. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-73>
60. Zákon č. 561/2004 Sb., Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: MŠMT ČR [online]. Copyright © 2013. [cit. 2023-28-07]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-7-2023>
61. Zákon č. 390/1991 Sb. Zákon České národní rady o předškolních zařízeních a školských zařízeních. In: Zákony pro lidi [online]. AION, CS 2010-2023. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1991-390/zneni-20020628>
62. Zákon č. 563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: Zákony pro lidi [online], 2023. AION, CS 2010-2023. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

Seznam grafů

Graf 1 Četnost odpovědí respondentů dle krajů ČR	73
Graf 2 Počet tříd v mateřských školách	74
Graf 3 Počet tříd, ve kterých jsou vzdělávány děti s PAS	74
Graf 4 Samostatně zřízená třída pro děti s PAS v mateřské škole.....	75
Graf 5 Využití strukturovaného učení v pedagogické praxi	76
Graf 6 Doba využívání metody strukturovaného učení v pedagogické praxi respondentů.....	77
Graf 7 Využití pomůcek strukturovaného učení ve vzdělávání dětí s jinými neurovývojovými poruchami.....	78
Graf 8 Efektivnost používání metody strukturovaného učení ve vzdělávání dětí s PAS a dalšími neurovývojovými poruchami	79

Seznam tabulek

Tabulka 1 Souhrnný přehled údajů o respondentech	71
Tabulka 2 Relevantnost výsledků dotazníkového šetření	73
Tabulka 3 Četnost odpovědí respondentů dle krajů ČR.....	73
Tabulka 4 Oblasti rozvoje dítěte při využívání pomůcek strukturovaného učení	80
Tabulka 5 Pomůcky používané pro strukturované učení v mateřských školách zřízených dle § 16 odst. 9. zákona č. 561/2004 Sb.....	81
Tabulka 6 Typy pomůcek využívaných pro strukturované učení	82
Tabulka 7 Pomůcky pro rozvoj jemné motoriky a manipulačních dovedností	83
Tabulka 8 Pomůcky pro rozvoj zrakové diferenciacce	83
Tabulka 9 Pomůcky pro rozvoj logického myšlení	84
Tabulka 10 Pomůcky pro rozvoj směrové orientace	85
Tabulka 11 Pomůcky pro rozvoj praktických dovedností.....	86
Tabulka 12 Je nabídka pomůcek strukturovaného učení na trhu dostatečně široká?	86
Tabulka 13 Zhodnocení kvality dostupných pomůcek na trhu dle zkušeností.....	87
Tabulka 14 Mateřská škola I - Pomůcka 1	90
Tabulka 15 Mateřská škola I – Pomůcka 2	91
Tabulka 16 Mateřská škola I - Pomůcka 3	92
Tabulka 17 Mateřská škola II – Pomůcka 1	94
Tabulka 18 Mateřská škola II – Pomůcka 2	95
Tabulka 19 Mateřská škola II – Pomůcka 3	96
Tabulka 20 Mateřská škola III, pozorování 1 – Pomůcka 1	99
Tabulka 21 Mateřská škola III, pozorování 1 – Pomůcka 2.....	100
Tabulka 22 Mateřská škola III, pozorování 2 – Pomůcka 1	101
Tabulka 23 Mateřská škola III, pozorování 2 – Pomůcka 2.....	102
Tabulka 24 Mateřská škola III, pozorování 2 – Pomůcka 3.....	103
Tabulka 25 Mateřská škola III, pozorování 3 – Pomůcka 1	104
Tabulka 26 Mateřská škola III, pozorování 3 – Pomůcka 2.....	105
Tabulka 27 Mateřská škola III, pozorování 3 – Pomůcka 3.....	106
Tabulka 28 Mateřská škola III, pozorování 3 – Pomůcka 4.....	107

Seznam obrázků

Obrázek 1	Struktura pracovního místa	89
Obrázek 2	Struktura dne (denní režim).....	89
Obrázek 3	MŠ I – Pomůcka 1	90
Obrázek 4	MŠ I - Pomůcka 2.....	91
Obrázek 5	MŠ I pomůcka 3	92
Obrázek 6	Odměna	92
Obrázek 7	MŠ II struktura prostoru a činností	93
Obrázek 8	MŠ II Vizualizace denního režimu.....	93
Obrázek 9	MŠ II Procesuální schéma.....	93
Obrázek 10	MŠ II - Pomůcka 1	94
Obrázek 11	MŠ II - Pomůcka 2	95
Obrázek 12	MŠ II - Pomůcka 3	96
Obrázek 13	MŠ III Struktura dne	97
Obrázek 14	MŠ III Vizualizace hraček.....	97
Obrázek 15	MŠ III Procesuální schéma	97
Obrázek 16	MŠ III Vizualizace činnosti.....	98
Obrázek 17	MŠ III Struktura pracovního místa.....	98
Obrázek 18	MŠ III Vizualizace uložení pomůcek.....	98
Obrázek 19	MŠ III - pozorování 1, Pomůcka1	99
Obrázek 20	MŠ III - pozorování 1, Pomůcka 2	100
Obrázek 21	MŠ III, pozorování 1, Odměna.....	100
Obrázek 22	MŠ III, pozorování 2, Pomůcka 1	101
Obrázek 23	MŠ III, pozorování 2, Pomůcka 2	102
Obrázek 24	MŠ III, pozorování 2, Pomůcka 3	103
Obrázek 25	MŠ III, pozorování 3, Pomůcka 1	104
Obrázek 26	MŠ III, pozorování 3, pomůcka 2	105
Obrázek 27	MŠ III, pozorování 3, pomůcka 3	106
Obrázek 28	MŠ III, pozorování 3, Pomůcka 4	107

Seznam příloh

Příloha A: Dotazník využití strukturovaného učení v mateřských školách speciálních

Příloha B: Výsledky dotazníkového šetření – otázka 11

Příloha C: Záznam rozhovoru s respondenty R1–R4

Příloha A

Dotazník využití strukturovaného učení v mateřských školách speciálních

Vážené kolegyně, kolegové,

jmenuji se Markéta Táborská a jsem studentkou 2. ročníku navazujícího magisterského studia, obor Pedagogika předškolního věku se zaměřením na děti se speciálními potřebami, na Pedagogické fakultě Univerzity v Hradci Králové.

Ráda bych Vás požádala o vyplnění následujícího dotazníku, který je součástí mé diplomové práce se zaměřením na využití strukturovaného učení v mateřských školách speciálních.

Dotazník je zcela anonymní.

Děkuji Vám za vyplnění dotazníku a sdílení Vašich zkušeností.

Bc. Markéta Táborská

1) V jakém kraji ČR se nachází Vaše mateřská škola speciální?

- Praha
- Středočeský kraj
- Jihočeský kraj
- Plzeňský kraj
- Karlovarský kraj
- Ústecký kraj
- Liberecký kraj
- Královéhradecký kraj
- Pardubický kraj
- Kraj Vysočina
- Jihomoravský kraj
- Zlínský kraj
- Olomoucký kraj
- Moravskoslezský kraj

2) Kolik tříd má mateřská škola speciální, ve které působíte?

3) V kolika třídách ve vaší mateřské škole speciální jsou začleněny děti s poruchou autistického spektra?

- 4) Je ve vaší mateřské škole speciální zřízena samostatná třída pro vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra?
- 5) Využíváte ve své praxi metodu strukturovaného učení? V případě využívání jiné metody, uveďte kterou.
- 6) Pokud metodu strukturovaného učení nevyužíváte, prosím, uveďte proč:
V tom případě již dalším položkám dotazníku nemusíte věnovat pozornost, jsou zaměřeny na reflexi aplikace metody strukturovaného učení do praxe. Potud vyplněný dotazník v každém případě, prosím, odešlete. Děkuji Vám za spolupráci.
- 7) Je metoda strukturovaného učení ve vaší pedagogické praxi v mateřské škole speciální užívána dlouhodobě? Jak dlouho?
- 8) Pracoval/a jste někdy s jinou metodou, programem? S jakým?
- 9) Využíváte pomůcky strukturovaného učení ve vzdělávání dětí také s jinými neurovývojovými poruchami? Popište, v jakých konkrétních případech.
- 10) Je dle Vašich zkušeností používání metody strukturovaného učení ve vzdělávání dětí s PAS a dalšími neurovývojovými poruchami efektivní?
- ANO
 - NE
- 11) Uveďte, které oblasti rozvoje jsou dle Vašich zkušeností při využívání pomůcek strukturovaného učení u dětí rozvíjeny. V čem spatřujete hlavní přínos strukturovaného učení:
- 12) Jaké varianty pomůcek strukturovaného učení v mateřské škole speciální používáte?
- 13) Pomůcky strukturovaného učení ve vaší mateřské škole speciální (možnost výběru více odpovědí)
- nakupujete
 - samostatně vytváříte

- 14) Jaké typy pomůcek pro strukturované učení používáte? Při výběru "jiné", prosím, popište.
- krabice na strukturované učení
 - desky na strukturované učení
 - zakládací složky, pořadače
 - pracovní listy
 - sešity na strukturované učení
 - jiné:
- 15) Zhodnoťte, které pomůcky strukturovaného učení jsou podle Vás nejvíce efektivní při rozvoji jemné motoriky a manipulačních dovedností.
- 16) Zhodnoťte, které pomůcky strukturovaného učení jsou podle Vás nejvíce efektivní při rozvoji zrakové diferenciacce.
- 17) Zhodnoťte, které pomůcky strukturovaného učení jsou podle Vás nejvíce efektivní při rozvoji logického myšlení.
- 18) Zhodnoťte, které pomůcky strukturovaného učení jsou podle Vás nejvíce efektivní při rozvoji směrové orientace.
- 19) Zhodnoťte, které pomůcky strukturovaného učení jsou podle Vás nejvíce efektivní při rozvoji praktických dovedností dětí.
- 20) Je nabídka pomůcek strukturovaného učení na trhu dostatečně široká?
- 21) Jsou dle Vašich zkušeností dostupné pomůcky na trhu kvalitně provedené z hlediska jejich používání?

Příloha B

Výsledky dotazníkového šetření - otázka 11

Uveďte, které oblasti rozvoje jsou dle Vašich zkušeností při využívání pomůcek strukturovaného učení u dětí rozvíjeny. V čem spatřujete hlavní přínos strukturovaného učení:

- Vzájemné porozumění, dětem srozumitelné plánování dne
- Časová a prostorová orientace, možnost komunikace
- Pracovní návyky, slovní zásoba a celkový rozvoj
- Seznámení s režimem dne
- Komunikace, sebeobsluha, sociální interakce
- Nejdůležitější mi připadá orientace v jednotlivých částech dne a získání pracovních návyků.
- Orientace prostoru a času, komunikace, denní režim, samostatná práce
- JM, HM, GFM, sebeobsluha, rozvoj abstraktní vizuálního myšlení, rozvoj hry
- Návuk funkční komunikace, výměna obrázku za věc, pochutinu, soc. dovedností, dodržování nastavených pravidel, návuk samostatnosti a sebeobsluhy, pracovního chování, postupný návuk činností - např. mytí rukou, WC - procesuální schémata, individuální přístup - každé dítě je na jiné úrovni, struktura času - denní režim, prostoru - prostor pro hru x práci, struktura činnosti - jak dlouho budu činnost dělat, rituály- ukončení činnosti - budíček, přesýpací hodiny, zvoneček a básnička, práce s motivací, odměňování - posilování touhy práci dokončit, vůbec pracovat, zvyšování počtu úkolů, posilování samostatnosti předvídatelnost, umenšování počtu afektů a nežádoucího chování, vizualizace - názornost, lepší zapamatovatelnost – struktur, básničky, písničky
- Samostatnost
- SU zajišťuje dětem s PAS předvídatelnost, využívá vysoké úrovně jejich vizuální percepce, snižuje výskyt frustrace z nepochopení a afektivních reakcí, pomáhá se zaváděním systémů AAK, usnadňuje orientaci v prostředí i návuk sociálních a sebeobslužných dovedností (procesuální schémata).
- Orientace, zvládání úkolů, motivace
- Děti se lépe orientují v čase a prostoru.
- Lepší orientace v čase a prostoru, lepší motivace k práci

- Zmírňují deficity dětí s PAS, rozvíjejí jejich silné stránky, rozvíjí porozumění, rozvíjí dítě ve všech vzdělávacích oblastech.
- Všechny oblasti, pro děti je přehlednější, porozumí lépe
- Pomocí individualizovaných strukturovaných úkolů je možné rozvíjet v podstatě všechny oblasti. Hlavní přínos je široká škála využití (stejný typ pracovního listu se s různými obměnami dá využít na mnoho témat) a také funkčnost - pomocí strukturovaného učení dosahujeme uspokojivých výsledků ve vzdělávání.
- Rozumové schopnosti, soustředění, motorika.
- Logické myšlení
- Rozumový vývoj, orientace, komunikace, socializace
- Orientace v denním režimu MŠ, motivace k činnostem, zvládnutí emocí
- Komunikace, orientace v prostoru, čase, vztazích, pozornost, paměť, emocionální Vyváženost, porozumění prostředí kolem sebe
- Podporuje rozvoj všech oblastí, pomáhá dětem lépe se orientovat v prostoru, čase, ve světě atd.
- Oblasti rozvoje: komunikace, pracovní a sociální chování. Systém strukturovaného učení poskytuje opěrné body: strukturu prostoru, času, pracovní i volné činnosti. Jejím prostřednictvím dítě získává informace: KDY, KDE, CO, JAK, JAK DLOUHO a PROČ.
- Orientací v prostředí třídy a mateřské školy se zlepšuje míra předvídavosti, orientace v čase. Rozvíjí se samostatnost. Poznávací schopnosti - přiřazování obrázků skládání obrázků z více částí, koordinace oko - ruka, diferencování barev, tvarů apod. jemná motorika, úchopy, manipulování s předměty. Slovní zásoba. Soustředění na činnost - koncentrace. Smyslové vnímání. Nápodoba.
- Učí se pracovat systematicky, vše je přizpůsobeno jejich stupni postižení, dodržujeme dokončení úkolu. Rozvoj probíhá ve všech oblastech (kognitivní, smyslové, motorické).
- Takto je možné rozvíjet jakoukoliv oblast vývoje dítěte
- Přínos - jasná pravidla práce, logičnost, řád, pocit jistoty a bezpečí, přehlednost, snadnější orientace v prostoru, čase a činnostech
- Předvídatelnost času, vizualizace prostoru, prevence problémového chování, rozvoj jemné motoriky, rozumových schopností.

- Metoda strukturovaného učení pomáhá dle individuálních schopností dětí ve všech oblastech jejich rozvoje. Strukturovaný denní režim dne pomáhá orientaci v čase, dle procesuálních schémat se děti učí zautomatizovat běžné denní činnosti (svlékání, oblékání, hygienu, stolování, atd.). Přínosem je jednoduchost v časové i prostorové orientaci, předvídatelnost činností. Činnosti jsou zvizualizované (metodika VOKS).
- Strukturu využíváme ve všech oblastech. Jednoduchost, přehlednost zadání, vizualizace.
- V oblasti řeči, předmatematických dovedností, prostorové orientace, vnímání času, vizuomotoriky, jemné a hrubé motoriky, atd.
- Oblast učení, chování. Rozvíjí se časoprostorová orientace, motivace k učení, jednodušší adaptace. Přínos spatřuji ve zmírnění úzkosti a nevhodného chování.

Příloha C

Záznam rozhovoru s respondentem R 1

1. Jak dlouho pracujete na pozici učitelky mateřské školy speciální?

„Teď je to sedmý rok, co pracuji tady ve školce.“

2. Jak dlouho ve své praxi pracujete s metodou strukturovaného učení?

„Se strukturovaným učením pracuji od začátku své pedagogické praxe, tedy těch sedm let.“

3. Pracovala jste někdy i s jinou metodou vzdělávání?

„Pracuji se systémem alternativní a augmentativní komunikace (AAK).“

4. Využíváte pomůcky strukturovaného učení ve vzdělávání dětí také s jinými neurovývojovými poruchami? V jakých konkrétních případech?

„Ano, využíváme strukturované učení ve vzdělávání dětí nejen s autismem, ale taky u dětí s mentálním postižením, ve vzdělávání dětí s ADHD a taky s vývojovou dysfázií.“

5. V čem je dle Vašich zkušeností používání metody strukturovaného učení ve vzdělávání dětí s PAS a dalšími neurovývojovými poruchami efektivní?

„Efektivitu vidím v lepším porozumění a orientaci. Pokud někam jdeme, sejmeme z denního režimu obrázky toho, co se teď děje a co bude následovat. Vizualizace je zásadní pro porozumění tomu, co budeme dělat. Dál v podpoře rozvoje sebeobslužných dovedností, hrubé i jemné motoriky, myšlení a rozumových schopností, třeba v rámci plnění individuálních úkolů.“

6. Jaké typy pomůcek strukturovaného učení ve své praxi používáte?

„Používám krabicové úkoly, desky a pak i sešity se strukturovanými úkoly, laminované úkoly se suchými zipy – ty se dají používat opakovaně, to je výhodné, procesuální schémata pro vizualizaci činnosti, pomůcky pro rozvoj jemné motoriky – právě krabicové úkoly, vkládačky. Například navlékání, skládání, manipulační kostky – ty mají děti moc

rády, používám taky přírodniny různých druhů, vždycky podle roční doby, s těmi se dobře pracuje. Používám ale také reálné předměty a předměty denní potřeby.“

7. Používané pomůcky spíše vytváříte nebo nakupujete?

„Já bych řekla, tak půl na půl. Hodně pomůcek si tiskneme, laminujeme. Teď je hodně materiálu na internetu, takže my je koupíme, ale pak je potřeba pomůcku dotvořit, vystříhat, laminovat. Takže hodně dotvářím. Někdy nakoupíme konkrétní pomůcky pro dítě na základě doporučení ŠPZ. Hodně pomůcek si však vytváříme pro potřebu konkrétního dítěte.“

8. Jaké máte zkušenosti se zdroji obchodně nabízených pomůcek? Využíváte některé?

„Čerpáme například z Oskoly (Obrázková škola), kde jsou pomůcky už hotové k zakoupení. Odtud máme například ty sešitové úlohy. Inspiraci pro práci pak čerpáme hodně z internetu: webové stránky NAUTIS, z aplikace Pinterest, tam se dají pomůcky stáhnout a pak je samy dotváříme podle konkrétní potřeby, aby se mohly použít pro jedno nebo víc dětí.“

9. Je dle Vašeho názoru nabídka pomůcek strukturovaného učení na obchodním trhu dostatečně široká?

„Myslím si, že ano, i když učitelka pak musí tu pomůcku třeba ještě více uzpůsobit pro konkrétní dítě. Nevýhodu vidím asi nejvíc v ceně. Ty pomůcky jsou dost drahé.“

10. Jsou dle Vašich zkušeností dostupné pomůcky na trhu kvalitně provedené z hlediska jejich používání? Prosím, rozved'te.

„Asi jak které. Když jsou například dřevěné, tak to samozřejmě déle vydrží, než pomůcky plastové, jelikož některé děti nemají takový cit, tak se mohou ty pomůcky snadno zničit. Snažíme se tedy pomůcky vybírat tak, aby vydržely co nejdéle.“

Záznam rozhovoru s respondentem R 2

1. Jak dlouho pracujete na pozici učitelky mateřské školy speciální?

„Jako učitelka pracuji 8 let.“

2. Jak dlouho ve své praxi pracujete s metodou strukturovaného učení?

„S metodou strukturovaného učení pracuji od začátku učitelské praxe, protože jsem nastoupila do této třídy pro děti s autismem.“

3. Pracoval/a jste někdy i s jinou metodou vzdělávání?

„Dříve jsem pracovala s arteterapií, tak jen ta.“

4. Využíváte pomůcky strukturovaného učení ve vzdělávání dětí také s jinými neurovývojovými poruchami? V jakých konkrétních případech?

„U všech dětí se dá strukturované učení využít a strukturovaná forma hry se dá využít úplně u všech dětí. Struktura je taková forma pravidel, vymezení prostoru, řád. Já to považuji za něco, co je přirozené a vychází z běžného života. Jsou místa, která jsou určena k nějaké činnosti. Ale ze zkušenosti je strukturované učení i pomůcky přínosné i u vzdělávání dětí třeba s mentálním postižením, ADHD, narušenou komunikační schopností.“

5. V čem je dle Vašich zkušeností používání metody strukturovaného učení ve vzdělávání dětí s PAS a dalšími neurovývojovými poruchami efektivní?

„Určitě ve vizualizaci a plánování všech činností během dne a i plánování činností, které se pravidelně opakují, kdy každá z těch činností má svůj den. Takže pondělí má hudebku, úterý má grafomotoriku, různé terapie, které tady děti mají. Některé děti si to, co děláme, v režimu kontrolují, tím vidím, že rozumí tomu, co se bude dít. Je to tedy pomoc v dorozumívání. Rozvíjí všechny oblasti, samostatnost. Řád dává dětem jistotu.“

6. Jaké typy pomůcek strukturovaného učení ve své praxi používáte?

Používám vizualizovaný režim dne, režimové lišty, procesní schémata, fotografie a piktogramy, pomůcky na jemnou motoriku – krabicové úkoly, desky se strukturovanými úkoly, pískovnice, laminované karty, hodně používám reálné předměty a předměty denní potřeby, se kterými se děti běžně setkávají a učí se tak sebeobsluhu a samostatnost.

Nemám tu tablet a podobné pomůcky, nerada to používám z toho důvodu, že většina těch dětí jsou na nich celý den. I když je to velký pomocník třeba na ukázkou nějakých zvuků, třeba zvukové vkládačky, tak to ano. Nic nemám proti novým technologiím, jen mi přijde, že jich mají děti kolem sebe hodně.“

7. Používané pomůcky spíše vytváříte nebo nakupujete?

„Pomůcky spíše vytvářím a přizpůsobuju je potřebám. Každý rok je to jiné, potřebuju nějaké vyrobit. Mám však spoustu pomůcek, které mám vyrobené a používám je už dlouho. Na některých pomůckách, které používám, se toho v podstatě moc nemění, takže je můžu používat opakovaně. Hotové pomůcky jsou taky velmi drahé. Některé pomůcky školka občas pořídí, ale cena je někdy poměrně vysoká. Takže většinou vytvářím, můžu se inspirovat a je to i o té každodennosti, co vyhovuje danému dítěti, co potřebuji pro tento školní rok. Je to pro mě i motivace, vytváření pomůcek mě i baví, považuju to za plus, protože člověk se tím rozvíjí i sám.“

8. Jaké máte zkušenosti se zdroji obchodně nabízených pomůcek? Využíváte některé?

„Inspiraci čerpám z internetu, například Pinterest je takovým zásobníkem inspirace. Hodně se mi líbí Montessori pomůcky, které jsou nabízeny. Pomůcky jsou také k zakoupení na internetovém obchodu Jiný svět nebo Oskola nabízí hodně pomůcek, procesních schémat, hodně laminovaných úkolů – třídění, karty na suchý zip. Mám jich tu také několik, které občas využívám. Ale zase jsou na to potřeba určitý finanční obnos, pořízení je nákladné.“

9. Je dle Vašeho názoru nabídka pomůcek strukturovaného učení na obchodním trhu dostatečně široká?

„Já bych řekla, že je dostatečně široká, možná až trošku přehlčení. Osobně jsem ale zastávce, toho, že věci každodenní potřeby udělají více. Některé nabízené pomůcky bývají až překombinované.“

10. Jsou dle Vašich zkušeností dostupné pomůcky na trhu kvalitně provedené z hlediska jejich používání? Prosím, rozved'te.

„Jak které pomůcky samozřejmě. Já dávám přednost pomůckám z kvalitního dřeva a pevných materiálů. S nimi jsem spokojená. Taková pomůcka však stojí hodně. Vybírám pomůcky kvalitní, aby vydržely nějakou dobu, protože když jsou vyrobeny pouze z nějakého plastu, který je měkčí, tak je to hned „opouštěvané“. Některé pomůcky jsou sice z kvalitního materiálu, ale jsou překombinované, složité, příliš barevné, zdobené a tak.“

Záznam rozhovoru s respondentem R 3

1. Jak dlouho pracujete na pozici učitelky mateřské školy speciální?

„ V mateřské škole pracuji jako učitelka již 21 let.“

2. Jak dlouho ve své praxi pracujete s metodou strukturovaného učení?

„ S metodou trukturovaného učení pracuji od roku 2005, takže 18 let.“

3. Pracoval/a jste někdy i s jinou metodou vzdělávání?

„Mám zkušenosti s využitím prvků ABA terapie, v praxi využívám VOKS, Znak do řeči.“

4. Využíváte pomůcky strukturovaného učení ve vzdělávání dětí také s jinými neurovývojovými poruchami? V jakých konkrétních případech?

„Strukturované učení i používání pomůcek má podle mě hodně široké uplatnění. Ve školce je využívám při vzdělávání dětí nejen s autismem, ale také s kombinovaným postižením, opožděným vývojem řeči, vývojovou dysfázií, tělesným postižením, mentálním postižením ve všech stupních. Uplatnění je opravdu široké.“

5. V čem je dle Vašich zkušeností používání metody strukturovaného učení ve vzdělávání dětí s PAS a dalšími neurovývojovými poruchami efektivní?

„Struktura je pro člověka jistotou. I pro dítě je struktura návodem, předvídatelnost v činnostech dítě uklidní. Řád a uspořádání dne, denní režim, dělají tu předvídatelnost. Dítě se především musí cítit dobře, jinak může přejít do agrese. Každé dítě je jiné, musí se hledat cesty ve spolupráci s rodinou, aby došlo k pokroku. Dítě potřebuje vědět, co po něm chceme. Potřebuje ukázat, jak se úkol nebo činnost dělá. Má pak radost z nového. A nové věci bývají pro děti motivační. Samozřejmě, že dítě, které má problémy ve zdravotním stavu nebo je nějakým způsobem přetíženo, spolupráci odmítne. Důležitá je taky odměna a její pečlivý výběr. Strukturované učení tak rozvíjí dítě ve všech oblastech - kognitivní, motorické, v komunikaci, sebeobsluze, samostatnosti.“

6. Jaké typy pomůcek strukturovaného učení ve své praxi používáte?

„Používám vizualizaci prostoru pomocí fotografií a piktogramů, využívám také procesní schémata pro vizualizaci činnosti a to hlavně při sebeobsluze. Ve vzdělávání využívám krabicové úkoly, jako nejjednodušší formu úkolu. Krabice používám dřevěné s možností různého rozčlenění vnitřního prostoru. Také využívám úlohy v deskách a pořadačích. Praktické je využití laminovaných materiálů, pracovních listů, strukturovaných laminovaných pomůcek s uchycením na suchý zip. Takové pomůcky jsou opakovaně použitelné. V průběhu dne využívám předměty denní potřeby pro upevnění sebeobsluhy a nácvik manipulace. Reálné předměty využíváme i pro vizualizaci denního režimu. Používám ale i tablet, interaktivní tabuli a doplňující programy, Albi tužku a jednoduché robotické hračky, Tyto pomůcky jsou u dětí oblíbené.“

7. Používané pomůcky spíše vytváříte nebo nakupujete?

„Je to o financích. Obchodně nabízené pomůcky bývají drahé. Pomůcky nakupuje škola, někdy přispívají i samotní rodiče. Mnoho pomůcek si vyrábíme samy. Některé zakoupené pomůcky se dají použít i na strukturu, ale je potřeba si je uzpůsobit.“

8. Jaké máte zkušenosti se zdroji obchodně nabízených pomůcek? Využíváte některé?

„ Již máme osvědčené pomůcky z některých internetových obchodů, například Oskola, E-předškoláci, Montessori pomůcky, NOVADIDA má krásné obrazové materiály, ze kterých čerpáme, mnoho pomůcek nabízí také obchod Nomiland.

9. Je dle Vašeho názoru nabídka pomůcek strukturovaného učení na obchodním trhu dostatečně široká?

„Myslím si, že je nabídka dostatečně široká, ale je to o penězích, mnoho pomůcek je drahých. A opět platí, že některé pomůcky se pro strukturu použít dají, jiné je potřeba poupravit, pokud to lze.“

10. Jsou dle Vašich zkušeností dostupné pomůcky na trhu kvalitně provedené z hlediska jejich používání? Prosím, rozveďte.

„Myslím, že v dnešní době je spousta pomůcek krásných. Vždy se dá cesta najít. Tím, že se pomůcky kombinují, získává dítě různé podněty, je motivované. Mnoho pomůcek má kvalitní zpracování z kvalitních materiálů.“

Záznam rozhovoru s respondentem R 4

1. Jak dlouho pracujete na pozici učitelky mateřské školy speciální?

„ Tady v mateřské škole speciální pracuji už 20 let. “

2. Jak dlouho ve své praxi pracujete s metodou strukturovaného učení?

„S metodou pracuji od začátku pedagogického zaměstnání, tedy těch 20 let.“

3. Pracoval/a jste někdy i s jinou formou vzdělávání?

„V praxi využívám ještě VOKS, s jinou metodou vzdělávání nebo programem jsem však nepracovala.“

4. Využíváte pomůcky strukturovaného učení ve vzdělávání dětí také s jinými neurovývojovými poruchami? V jakých konkrétních případech?

„Strukturované učení a pomůcky na jeho principu využívám při vzdělávání nejen dětí s PAS, ale i při vzdělávání dětí s mentálním postižením a ADHD. Má dle mě velmi široké využití.“

5. V čem je dle Vašich zkušeností používání metody strukturovaného učení ve vzdělávání dětí s PAS a dalšími neurovývojovými poruchami efektivní?

„Efektivitu spatřuju hlavně v přehlednosti a systematickosti. Uspořádání prostředí i činností, jejich předvídatelnost dává dětem pocit řádu a jistoty. To zvyšuje možnost samostatné práce dítěte. Také přispívá k rozvoji komunikačních a sociálních dovedností.“

6. Jaké typy pomůcek strukturovaného učení ve své praxi používáte?

„Nejčastěji používám laminované pomůcky i pracovní listy, které jsou vytvářeny pro každé dítě dle jeho individuálních schopností a možností. Dále velmi často používám individuální krabicové úkoly pro rozvoj jemné motoriky, zrakového vnímání či nácvik pracovních dovedností. Dále používám procesní schémata k nácviku osobní hygieny a sebeobsluhy při oblékání.“

7. Používané pomůcky spíše vytváříte nebo nakupujete?

„Pomůcky převážně vytvářím, pouze výjimečně nakupuji. Inspiraci čerpám převážně na sociálních sítích, například: Facebook, Instagram, Pinterest, přínosné jsou také mnohé tipy od kolegů.“

8. Jaké máte zkušenosti se zdroji obchodně nabízených pomůcek? Využíváte některé?

„Pokud pomůcky zakoupíme, většinou využijeme internetový obchod Obrázková škola nebo Jiný svět, případně Montessori pomůcky. Naši mateřskou školu navštěvují také obchodní zástupci firem, kteří nabízejí různé pomůcky, ale z nabídky pořizujeme většinou pouze hračky, protože nabízí převážně tento sortiment a velká část nabízených věcí z mého pohledu není příliš vhodná pro děti s PAS, pomůcky nejsou dostatečně strukturalizované.“

9. Je dle Vašeho názoru nabídka pomůcek strukturovaného učení na obchodním trhu dostatečně široká?

„Myslím si, že nabídka je lepší než před několika lety, stejně tak přístup k informacím a různým zdrojům inspirace. Nabídka na trhu by však mohla být ucelenější a širší.“

10. Jsou dle Vašich zkušeností dostupné pomůcky na trhu kvalitně provedené z hlediska jejich používání? Prosím, rozved'te.

„Myslím si, že ano. Mnohé pomůcky jsou z kvalitního materiálu (dřevo, odolný plast, nezávadné barvy) a kvalitně zpracované po estetické stránce.“