



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Pedagogická fakulta  
Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

# Aplikace strukturovaného učení a tvorba učebních pomůcek strukturovaného učení pro žáky s PAS ve speciální mateřské škole

Vypracovala: Markéta Táborská  
Vedoucí práce: PhDr. Miluše Vítečková, Ph.D.

České Budějovice 2017

#### Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích, 1. července 2017

Markéta Táborská

## Poděkování

Děkuji vedoucí bakalářské práce PhDr. Miluši Vítěčkové, Ph.D. za cenné rady, trpělivost, ochotu a odborné vedení mé bakalářské práce.

## Abstrakt

Bakalářská práce se zabývá tématem strukturovaného učení, tvorbou učebních pomůcek strukturovaného učení pro žáky s poruchou autistického spektra ve speciální mateřské škole a sledováním úspěšnosti vytvořených pomůcek při praktickém používání. Cílem bakalářské práce je přispět k hlubšímu pochopení důležitosti struktury a strukturovaných úloh v každodenním vzdělávání žáků s autismem ve speciální mateřské škole. Práce je rozdělena na dvě části, a to na část teoretickou a část praktickou. Teoretická část práce se zabývá poruchami autistického spektra, hlavními principy a metodami strukturovaného učení. Dále se také věnuje oblastem rozvoje dětí s autismem ve speciální mateřské škole a optimalizaci podmínek prostředí pro práci s těmito dětmi. Praktická část se zaměřuje na tvorbu učebních pomůcek strukturovaného učení a aplikaci těchto pomůcek v praxi.

Klíčová slova: autismus, strukturované učení, dítě se speciálními vzdělávacími potřebami

## Abstract

This bachelor thesis deals with the topics of structured teaching, the creation of educational aids to teach pupils with autism spectrum disorder in a structured manner at a specialized nursery school, and monitoring the success rate of the created aids in practice. The objective of this bachelor thesis is to contribute to better and deeper understanding of the importance of structure and structured tasks in the day-to-day education of pupils with autism at a specialized nursery school. This thesis consists of two parts, a theoretical part and a practical part. The theoretical part deals with autism spectrum disorders as well as guiding principles and methods of structured teaching. Furthermore, it deals with different areas of development of children with autism in specialized nursery schools and the optimization of work conditions and environments for such children. The practical part focuses on the creation of aids for structured teaching and applying such aids in practice.

Keywords: autism, structured teaching, children with special educational needs

# OBSAH

ÚVOD .....	7
TEORETICKÁ ČÁST.....	8
1 AUTISMUS .....	9
1.1 Z historie autismu.....	11
1.2 Dětský autismus.....	12
1.3 Atypický autismus .....	13
1.4 Aspergerův syndrom .....	13
1.5 Rettův syndrom.....	13
1.6 Dětská dezintegrační porucha .....	14
1.7 Jiné pervazivní vývojové poruchy .....	14
2 STRUKTURA A STRUKTUROVANÉ UČENÍ.....	15
2.1 Vývoj výchovně vzdělávacích a podpůrných programů.....	16
2.2 Hlavní principy strukturovaného učení .....	19
2.3 Metody strukturovaného učení .....	23
3 SYSTÉM PRÁCE VE TŘÍDĚ PRO DĚTI S PAS VE SPECIÁLNÍ MATEŘSKÉ ŠKOLE .....	27
3.1 Hra v životě dítěte s autismem .....	29
3.2 Úprava prostředí pro děti s autismem v mateřské škole .....	31
PRAKTICKÁ ČÁST.....	33
4 CÍLE BAKALÁŘSKÉ PRÁCE, METODIKA.....	34
5 TVORBA A APLIKACE STRUKTUROVANÝCH ÚKOLŮ.....	36
6 VYHODNOCENÍ ÚSPĚŠNOSTI ZÚČASTNĚNÝCH DĚTÍ .....	58
7 VYHODNOCENÍ KVALITY ÚKOLŮ UČITELKAMI SPECIÁLNÍ MŠ .....	62
8 DISKUZE.....	64
ZÁVĚR.....	66
POUŽITÉ A CITOVANÉ ZDROJE.....	67
SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK .....	69
SEZNAM PŘÍLOH.....	70

## ÚVOD

Téma bakalářské práce *„Aplikace strukturovaného učení a tvorba učebních pomůcek strukturovaného učení pro žáky s PAS ve speciální mateřské škole“* jsem si zvolila na základě vlastní zkušenosti, jež mám s používáním strukturovaných úloh při vzdělávání dětí s autismem v mateřské škole. Z toho důvodu jsem se rozhodla pro tvorbu učebních pomůcek, které dětem s autismem pomáhají ve vzdělávacím procesu a osvojené dovednosti pak snadněji využijí v praktickém životě.

Práce je rozdělena na dvě části, a to na část teoretickou a na část praktickou. Teoretická část práce se zabývá poruchami autistického spektra, hlavními principy a metodami strukturovaného učení a oblastmi rozvoje dětí s autismem ve speciální mateřské škole. Děti s autismem, který je závažnou poruchou zasahující celou osobnost člověka, jsou pochopitelně součástí našeho vzdělávacího systému a považují tedy za důležité hlubší pochopení možností práce s těmito dětmi již od předškolního věku.

Praktická část práce je zaměřena na tvorbu učebních pomůcek strukturovaného učení a sledování úspěšnosti vytvořených pomůcek při praktickém používání. Pro potřeby práce je využita metoda přímého pozorování v rámci kvalitativního šetření.

Informace o problematice vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra lze získat prostřednictvím mnoha odborných publikací. V bakalářské práci bylo čerpáno například z děl autorů: Kateřiny Thorové, Miroslavy Jelínkové, Miroslava Vocilky, Věry Čadilové, Zuzany Žampachové a dalších.

## TEORETICKÁ ČÁST



# 1 AUTISMUS

Autismus je velmi závažnou pervazivní poruchou, která zasahuje člověka v mnoha funkčních oblastech jeho života. Tato vývojová porucha patří k nejzávažnějším poruchám dětského mentálního vývoje, i když její prvotní příčina není dosud známa. Je však značně zastoupen vliv genetických faktorů i působení vnějšího prostředí. Postižení mozkových funkcí ovlivňuje komunikaci, sociální interakci i představitost tak, že dítě má velké obtíže ve vnímání a vyhodnocování reality. Projevy pervazivní poruchy je možné zaznamenat již v prvních letech života, avšak záleží na konkrétním typu poruchy a možném připojení další nemoci, která může projevy autismu a jeho diagnostiku výrazně ovlivňovat (Thorová, 2006).

Diagnostika autismu je velmi obtížná, symptomy se mnohdy liší v množství i síle projevů. Symptomy začínají být zřetelné již v předškolním období, ale s věkem dítěte se jejich intenzita může měnit, také ve vztahu k vlivům sociálního prostředí (Vocilka, 1996).

I přes širokou škálu projevů poruch autistického spektra je jako základ diagnostiky autismu uváděna triáda problémových oblastí, kde se nedostatky vyskytují ve společné návaznosti. Triáda zahrnuje problémy v oblastech komunikace, sociální interakce a představitosti. O primární problémové oblasti, kterou je komunikace, hovoří Thorová (2006). Obecně hlavní příčinou, která naznačuje odchýlení od normálního vývoje dítěte je opožděný vývoj řeči. Děti s autismem, i když si řeč osvojí, mají v projevu četné problémy a zasažena je i rovina porozumění jak verbálního, tak neverbálního charakteru.

Škála komunikace se může pohybovat od mutismu, kdy se řeč nevyvinula vůbec nebo postupně vymizela, až po aktivní využívání řečových prostředků, kdy ale mluva postrádá smysl. Děti s autismem postrádají schopnost uvědomění si komunikační funkce řeči, neboť nevidí souvislost mezi významem slova a věcí, kterou slovo označuje. Stejně obtíže v porozumění činí abstraktní pojmy nebo příliš dlouhá slova a věty, jejichž smysl většinou dítě s PAS vůbec nepochopí (Jelínková, 2001).

Druhou problémovou oblastí je sociální chování a sociální interakce dětí s PAS. K sociálním interakcím je dítě vlivem okolí vedeno již od raného věku. Každý projev očního kontaktu, vědomého úsměvu i reakce zvukem je sociálním chováním, které se v průběhu vývoje dotváří a konkretizuje. Porucha sociální interakce se mění mírou a četností symptomů autismu. „*Jednoznačně lze říci, že sociální intelekt je vždy vůči mentálním schopnostem člověka s poruchou autistického spektra v hlubokém deficitu.*“ (Thorová, 2006, s. 61)

Obtíže v sociálních vztazích dítěte s autismem se mohou projevovat různými způsoby. Všeobecná tvrzení o uzavřenosti, samotářském chování, nenavazování kontaktu či úplné netečnosti nejsou ve všech případech zcela přesná. Thorová (2006) uvádí čtyři typy sociální interakce při poruše autistického spektra, se kterými vystoupila v sedmdesátých letech britská lékařka Wingová. Ta uvádí typ *osamělý*, dítě nemá prakticky žádnou snahu o fyzický i sociální kontakt, je samotářské, nemá zájem o dění v okolí a kontakt s vrstevníky. Tyto děti často postrádají empatické citění a jejich chování vůči okolí se může jevit až agresivní. Dále popisuje typ *pasivní*, kdy dítě jen velmi málo projevuje své potřeby, zájem o okolí a míra empatického chování je opět velmi nízká. Zájem o kontakt s vrstevníky je sice patrný, ale způsob, kterým jej dítě projevuje, je značně omezený. Komunikace je využívána primárně k uspokojování vlastních potřeb. Typ *aktivní-zvláštní* je charakteristický spontánními sociálními reakcemi, kdy dítě nerespektuje intimní vzdálenost a společensky přijatelné zvyky, má oblibu v jednoduchých společenských rituálech, například zdravení, které mohou mít pro okolí až obtěžující charakter. Významným projevem je neobvykle přímý oční kontakt dítěte, který však nemá komunikační charakter. Tento typ sociální interakce se velmi často prolíná s hyperaktivním chováním. Posledním typem sociální interakce je typ *formální, afektovaný*, který je charakteristický pro jedince s vyšším intelektem a přiměřenými vyjadřovacími schopnostmi, mající oblibu v dodržování společenských i osobních rituálů, sociálně konzervativním chování nebo nadprůměrně odbornými zájmy.

Uvedené příklady chování jednotlivých typů interakcí nejsou úplné. Byly uvedeny pro představu rozmanitosti škály projevů sociální roviny autistického spektra. Zároveň je nutno uvést, že jednotlivé typy nejsou přímo vyhraněné. Vzájemně se mohou

prolínat. Vždy záleží na individuálních charakteristikách člověka, který výše popisované rysy projevuje a na prostředí, v němž se nachází.

Odhalení významu sociálních situací a přizpůsobení se jim je pro všechny jedince s poruchou autistického spektra velmi obtížnou úlohou. Vždyť prostředí, v němž žijeme, a projevy lidí, jsou tak různorodé. Pro lidi s PAS je pochopitelné to, co je skutečné, viditelné, hmatatelné a konkrétní, což v mezilidských vztazích není vždy dobře možné. Při snaze zapojit se do společenského světa si mnohdy vytvářejí vlastní postupy, jak toho dosáhnout. Velmi častou strategií je napodobování druhých lidí, jež je běžným jevem sociálního učení i v celé společnosti (Vermeulen, 2006).

Třetí problémovou oblastí triády autistického spektra je představivost. Velmi důležitou součástí představivosti člověka je rozvoj schopnosti nápodoby. Její důležitost již byla zmíněna v souvislosti se sociální interakcí. S postupným dozráváním člověka se schopnost představivosti také zdokonaluje. Při narušení představivosti v počátcích dětského sociálního vývoje se dostatečně nerozvíjí herní dovednosti, které jsou základem pro pozdější proces učení. Dítě se při nedostatečném vývoji představivosti uchyluje k vyhledávání snadno předvídatelných a stereotypních činností, potažmo jejich stálému opakování. S rozvojem úrovně představivosti tedy neodmyslitelně souvisí i myšlení, rozvoj motorických dovedností a schopnost napodobování (Thorová, 2006).

S vývojem dítěte se také obměňuje celá řada motorických stereotypů. Mnohé děti s PAS si vytvářejí každodenní rituály a nemožnost jejich přesného dodržování může vést k úzkostným stavům a negativním změnám v chování. Tyto rituály dítěti s PAS zjednodušují realitu a pomáhají mu ve vytváření vlastního systému poznávání reality (Jelínková, 2001).

## 1.1 Z historie autismu

V historickém kontextu prošly názory na poruchy autistického spektra značným vývojem. Prvotně byli jedinci s autismem zabíjeni nebo umístováni do izolace v ústavech, neboť vzhledem ke svému zvláštnímu chování budili ve společnosti nežádoucí pozornost. Termín autismus poprvé použil v roce 1911 švýcarský psychiatr Bleuer, který pozoroval pacienty se schizofrenií a názvem označil jeden ze sledovaných projevů (Thorová, 2006).

Poruchy, které jsou dnes řazeny k pervazivním vývojovým poruchám se samozřejmě vyskytovaly i v minulosti, ale byly pojmenovávány různým názvoslovím. Jako samostatný syndrom byl Infantilní autismus definován v roce 1943 americkým psychiatrem Kannerem. Tehdy byl pojem autismus spojován se schizofrenií. Rok poté vídeňský pediater Hans Asperger popsal syndrom pod pojmem autistická psychopatie, který byl později nahrazen termínem Aspergerův syndrom. V dalších obdobích se výzkum zaměřil na možné příčiny vzniku autismu, kdy převládaly názory, že za vznikem autismu je špatný vztah rodičů k dítěti. Na základě toho začaly vznikat společnosti sdružující rodiče dětí a zainteresované odborníky a v roce 1967 vzniká ve Spojených státech amerických *The Autism Research Institute*, jako nezávislá instituce pro výzkum autismu. První mezinárodní nezisková organizace vznikla v roce 1983 v Evropě. Z následujících výzkumů došlo k návratu k myšlence neurofyziologického základu autismu. Koncem devadesátých let vznikla hypotéza o spojitosti autismu s očkováním dětí. Ověřovací studie však žádnou souvislost mezi očkováním a autismem neprokázaly.

*„V současném pojetí směřují vědecké studie k pojímání autismu jako důsledku geneticky podmíněných změn v mozkovém vývoji a poruchy autistického spektra jsou považovány za vrozené.“*(Thorová, 2006, s. 51)

## 1.2 Dětský autismus

Dětský autismus představuje vývojovou poruchu, jejíž stupeň závažnosti bývá definován od mírné formy až po těžkou s velkým množstvím symptomů. Problémy se projevují ve všech oblastech triády, tedy komunikace, sociálních vztahů, představitosti a také hry. Rozvoj řeči bývá značně opožděn, u některých dětí se řeč na komunikativní úrovni nerozvine vůbec. Často bývá v řečovém projevu nápadná echolálie, jež představuje mechanické opakování slyšeného. Dominantní bývá také lpění na neměnnosti a opakování rituálů (Hrdlička a Komárek, 2004).

Porucha bývá diagnostikována bez ohledu na jakékoli další přidružené nemoci či poruchy, například mentální retardaci nebo epilepsii. Symptomy se většinou projevují do tří let věku dítěte. Dále se specifické projevy v souvislosti s věkem proměňují. Ke specifickým rysům se může pojit škála nespecifických problémů, například poruchy jídla, spánku, potíže s chováním až agrese (Thorová, 2006).

### 1.3 Atypický autismus

Je typem pervazivní vývojové poruchy, která tvoří součást autistického spektra, ale odlišuje se od dětského autismu tím, že symptomy se objevují v pozdějším věku dítěte, tedy po třetím roce života nebo když není dostatečně diagnostikována abnormalita v některé z diagnostických oblastí triády dětského autismu. K atypickému autismu se často přidružuje mentální postižení, porucha řeči nebo dětská psychóza (Bazalová, 2011).

Americký diagnostický systém samostatný termín atypický autismus nepoužívá, k označení kategorie používá termín *pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná*. Je to však kategorie velmi širokého pojetí, a tak je odborníky kritizována kvůli nedostatečným informacím k přesnějšímu určení diagnózy (Thorová, 2006).

### 1.4 Aspergerův syndrom

Je typem autismu s mírnější symptomatikou. Syndrom byl popsán vídeňským psychiatrem Hansem Aspergerem v roce 1944. Odlišný je od ostatních poruch autistického spektra ve vývoji řeči, kdy opoždění nemusí být přítomno a složka vnímání není narušena. Vývoj bývá narušen ve všech složkách oblasti triády, ale lidé s Aspergerovým syndromem mívají inteligenci na stejné úrovni jako běžná populace, avšak nedokážou ji používat stejně funkčním způsobem. Obtížný je pro ně kontakt s cizími lidmi. Obtížně dekodují společenské signály a projevují malé empatické citění. Také z těchto důvodů obtížně navazují vztahy s okolím a vrstevníky. Zájmy těchto lidí mívají jednostranný charakter, ulpívají na věcech, které mají daný řád a tendenci k opakování. Snížená adaptabilita a snížená schopnost vyjadřovat city se v případě narušení řádu projevují stresem a úzkostí (Bazalová, 2011).

### 1.5 Rettův syndrom

Jedná se o neurologické postižení, které poprvé popsal v roce 1966 rakouský neurolog Andreas Rett. Tento syndrom zasahuje tělesné, psychické i motorické funkce jedince, ale jeho symptomatika je různorodá. Syndrom postihuje pouze dívky a téměř

vždy se s ním pojí výskyt těžké mentální retardace a epilepsie. Jeho příčina je genetická, zapříčiněná poruchou na chromozomu X. Vývoj dítěte bývá v normě do pátého měsíce života, poté dochází ke zpomalení růstu hlavy a ztrátě funkčních dovedností (obratnost při chůzi, používání rukou). Pozdější pozvolná ztráta řeči zapříčiňuje komunikační dysfunkci a zhoršenou sociální interakci. Diagnostikován může být také atypický Rettův syndrom, a to za předpokladu, že jde o mírnější formu nebo chybí některý z typických znaků. Dívky jsou v takovém případě schopny například chodit a sedět, komunikovat nebo nemají menší obvod hlavy. Velmi typický je krátký rozsah udržení pozornosti. Snaha o soustředění často vyvolává u dívek velký stres (Thorová, 2006).

## 1.6 Dětská dezintegrační porucha

Porucha, které dříve patřilo označení Hellerův syndrom, se začíná projevovat kolem třetího až čtvrtého roku dítěte. Hlavním příznakem syndromu je normální vývoj dítěte přibližně do dvou let věku a následná rychlá ztráta již získaných motorických, herních, sociálních dovedností a řeči, s přidružením těžké mentální retardace, jejíž hloubka je oproti autismu větší. Mnohdy dochází také k přidružení epilepsie (Hrdlička a Komárek, 2014).

Některé symptomy této poruchy mohou mít totožné projevy jako u dětí s autismem, ale jejich výskyt není zaznamenáván v množství, jež je pro autismus typický (Thorová, 2006).

## 1.7 Jiné pervazivní vývojové poruchy

Tato kategorie vývojových poruch nemá přesně definovaná kritéria diagnostikování. U dětí s tímto typem poruchy jsou nápadné symptomy s autistickými rysy v chování, ale jejich četnost není dostačující k zařazení ke konkrétní diagnóze autismu. Symptomatika bývá zaznamenávána ve větší míře u dětí s těžší formou poruchy pozornosti, vývojovou dysfázií, mentální retardací či nerovnoměrně rozvinutými schopnostmi vnímání. Symptomy autistického spektra v oblasti komunikace jsou ale doloženy jen v minimální míře (Thorová, 2006).

## 2 STRUKTURA A STRUKTUROVANÉ UČENÍ

Rozmanitost a plnohodnotnost života lidí s poruchou autistického spektra velmi závisí na pochopení ze strany nejbližšího okolí a jeho schopnosti uzpůsobit komunikaci a prostředí, v němž lidé s autismem žijí a vzdělávají se. Metoda strukturovaného učení je založena na teoriích učení a chování. Na vnější změnu podmínek učení a chování jedince se zaměřuje behaviorální intervence. Kognitivně-behaviorální intervence do těchto aspektů ještě promítá změnu myšlení člověka. Metodika strukturovaného učení bere v potaz nejen osobnostní zvláštnosti každého jedince, ale především jeho mentální úroveň. Tím jsou díky tomuto speciálnímu systému učení podporovány a rozvíjeny silné stránky jedinců s autismem (Čadilová a Žampachová, 2008).

Princip strukturovaného učení, jak mimo jiné uvádějí Čadilová a Žampachová (2008), vychází z postupu práce zleva doprava a shora dolů. Postupné osvojení tohoto systému umožní jedinci lepší organizaci pracovních činností i orientaci v prostoru. Zvládnutí tohoto procesu úzce souvisí s věkem a vývojem každého jedince. Pro osoby s poruchou autistického spektra je schopnost předvídání situací v prostoru i čase klíčová. Napomáhá k efektivnějšímu osvojování nových dovedností a zvyšuje míru samostatnosti. Metodika strukturovaného učení vychází z vývojové úrovně a silných stránek osobnosti dítěte s PAS. Stává se tak metodou vysoce individuální. Ač se tato metoda svým přístupem snaží o postupné osamostatňování jedinců, je při jejím uplatňování ve výchovném a vzdělávacím zařízení jakéhokoli stupně naprosto nezbytná spolupráce s rodinou, spolupráce, která vytváří základy veškeré výchovy i vzdělávání.

Nejdůležitějším aspektem přípravy strukturovaného učení a úkolů pro děti s poruchou autistického spektra je vymyšlení co nejjednoduššího řádu, aby si děti byly schopné uvědomit, že vše má své místo a činnosti lze provádět v postupu, který je dovede k řešení. Vilášková (2006) hovoří o strukturovaném učení jako o strategii, která byla vyvinuta pro vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra ve školních zařízeních. Strategie znamená vědomý systém postupu a systém strukturovaného učení tak znamená systematicky, vědomě a účelově vytvářet i ve vzdělávacím zařízení pro tyto žáky prostředí, které je pro ně srozumitelné a nevyvolává v nich pocity úzkosti. Systém struktury však nenabízí své využití pouze ve školním prostředí. Strukturování lze

využívat nejen ve vzdělávacím procesu žáků, ale také ve volnočasových aktivitách, domácím prostředí a také v mateřské škole. Ve speciálních třídách pro děti s autismem má používání struktury a strukturovaných úloh svůj velký význam a přínos. Již od raného dětství se tak děti s PAS mohou učit vnímat svět systematictěji, lépe se v něm orientovat a zažívat také pocity úspěchu, které jim často chybí a které jsou předpokladem pro zájem a motivaci dítěte ke zvládnutí dalších činností. Každý projev iniciativy dítěte je naopak velkým úspěchem a motivací pro další práci rodičů i pedagoga.

## 2.1 Vývoj výchovně vzdělávacích a podpůrných programů

Porucha autistického spektra v mnohém ovlivňuje fungování dítěte i dospělého člověka. Komunikační i sociální dovednosti jsou v různé míře narušeny, což způsobuje řadu problémů v každodenní interakci s okolím. Děti s PAS se navzájem liší ve výskytu symptomů autismu, v mentální úrovni, schopnosti soustředění i percepce. Osobnostní rysy dětí taktéž nemohou být totožné, proto je důležité mít na paměti, že základem pro jakékoli výchovně-vzdělávací působení je přijetí dítěte a respektování jeho potřeb. (Thorová, 2006).

Vhodně zvolené výchovně – vzdělávací postupy mohou výrazně napomoci využívání schopností a dovedností a napomoci tak lepší kvalitě života. Výchova i vzdělávání dětí s autismem tkví ve zcela individuálním přístupu, který však nebyl vždy běžný. Značnou část v životě lidí s autismem zaplňoval pobyt v izolaci v ústavních zařízeních. Postupně začali své síly spojovat rodiče dětí i odborníci. *„V roce 1962 vzniká ve Velké Británii společnost The National Society for Autistic Children. O tři roky později je v USA založena stejnojmenná organizace, která má statut studijní skupiny odborníků sponzorované rodiči autistických dětí. Později změnila název na Autism Society of America.“* (Thorová, 2006, s. 45)

V sedmdesátých letech začal v Severní Karolíně vznikat vzdělávací program TEACCH (*Treatment and Education for Autistic and Related Communication Handicapped Children*), který je nadále využíván v mnoha zemích. Tento model vzdělávání klade velký význam na individuální přístup k dětem, pozitivní motivaci, jako cestu vedoucí ke zlepšení problematického chování dětí a úzkou spoluprací s rodinou, bez jejíž pomoci by vzdělávání nemohlo být efektivní. Pozitivní přístup a aktivní



pedagogická intervence ke zlepšení chování napomáhá včleňování osob s autismem do společnosti (Schopler a Mesibov, 1997).

V šedesátých letech 20. století založila Kiyó Kitahara vzdělávací program Higashi. Základem metody je učení dětí ve skupinách, strukturování denního programu pro lepší předvídatelnost a rozvoj samostatnosti, umělecké aktivity, fyzická cvičení i teoretické vzdělání. Tento vzdělávací program není v České republice používán (Thorová, 2006).

Na přelomu devadesátých let představil veřejnosti profesor Ivar Lovaas program rané intervence – *Intenzivní behaviorální program*, který zohledňoval potřeby jednotlivých dětí a vyznačoval se tak vysoce individuálním přístupem. Základem programu byl systematický a strukturovaný postup zahrnující intenzivní celodenní práci s dětmi. Do programu byly zapojovány děti již od věku tří let a neméně důležitá byla i spolupráce s rodiči, kteří navazovali na práci odborníků. Program si kladl za cíl zlepšení chování dětí a zdokonalení v oblasti jazykové i sociální. Ačkoli byl program profesora Lovaase vcelku úspěšný, stále se jedná o program intervence, který některé deficity PAS pouze zmírňuje (Thorová, 2006).

Podpůrný systém a alternativní formu pro rozvoj komunikace představuje Komunikační terapie (augmentativní a alternativní komunikace). Ze zahraničních přístupů je využíván například britský systém PECS (*Picture Exchange Communication System*), pro který je v České republice používán název *Výměnný obrázkový komunikační systém -VOKS*. Systém pracuje s předměty a obrázky, pomocí kterých dítě komunikuje, dává najevo svá přání a potřeby. Systém zprostředkovává osvojování komunikačních dovedností od prostého vyjadřování souhlasu či nesouhlasu, až po samotné podávání informací (Thorová, 2006).

Vzdělávací programy bývají často doplňovány terapiemi a aktivitami, které navozují příjemnou atmosféru a příznivě působí na psychický stav dítěte. Jak uvádí Jelínková (2001), jde o různé druhy terapií, které výchovné a vzdělávací působení zefektivňují. Mezi tyto interaktivní přístupy lze řadit: Muzikoterapii, Arteterapii, Fyzioterapii, Ergoterapii, Zooterapii aj. Všechny tyto přístupy přispívají k podpoře příjemného prožitku a relaxace. Osvojování relaxačních prvků je pro děti s autismem velmi důležité. Uvolnění a odpočinek zvyšují frustrační toleranci dítěte a pomáhají předcházet úzkostným stavům a stavům napětí, jež velmi zatěžují organismus.

Thorová (2006) v souvislosti s terapiemi hovoří také o Farmakoterapii. Ta sice přicházela se slibnými výsledky, ale pozdějšími výzkumy se její přímá účinnost neprokázala. Do nynější doby tedy autismus není farmaky léčitelný, ale některá léčiva mohou regulovat obtíže, kterými jsou například úzkost, deprese, hyperaktivita, agresivita, destruktivní chování a jiné, které poruchu autistického spektra provázejí. Táž autorka hovoří o vcelku vyhraněných názorech na farmakoterapii, z nichž jeden pojednává o užívání velkých dávek léčiv, která mohou mít velmi utlumující účinky, a jakákoliv další terapie nemůže napomáhat zlepšení. Samozřejmě je medikace záležitostí lékařů, ale pohled na každodenní život a potřeby dítěte by měl mít velmi důležité místo v zaměření a délce užívání léčiv. Na druhé straně existuje názor o škodlivosti vedlejších účinků léčiv. Rodiče si mnohdy neuvědomují, že léčba by mohla dítěti výrazně pomoci a přitom se užívání léků nemuselo stát stálým a neměnným řešením situace.

Samozřejmě jsou oba uváděné názory poměrně vyhraněné a u mnohých dětí s PAS nejsou farmaka nutná. Léčba typických příznaků autismu však dosud nebyla objevena, čímž je limitováno využití léčiv, která představují doplňkovou intervenci k regulování některých problémových symptomů. Individuální přístup lékařů ke každému dítěti s PAS je pro stanovení vhodné intervence klíčový. Gillberg a Peters (1998) hovoří o důležitosti spolupráce rodičů i pedagoga s lékaři, neboť najít vhodnou medikaci a dávkování je velmi obtížné a může trvat delší dobu. Rodiče i pedagogové pomáhají na základě pozorování dítěte utvářet ucelenější obraz o jeho projevech i chování.

Souběžně s uvedenými metodami, které přinášely dobré výsledky, byly vyzkoušeny další terapie, které však vysokou účinnost neprokázaly. Jelínková (2001) uvádí Facilitivou komunikaci, která vznikla v osmdesátých letech v Austrálii. Její zakladatelkou byla R. Crossleyová. Tato metoda představovala podpůrný způsob dorozumívání mezi klientem a terapeutem – facilitátorem. Metoda spočívala ve vedení ruky klienta nad prostředkem či pomůckou dorozumívání (tabulka, klávesnice, piktogramy). Prvopočátky metody vzbuzovaly velký ohlas, avšak po podrobnějším přezkoumání průběhu metody a jejích výsledků, došli odborníci ke zjištění nepřímého ovlivňování klienta facilitátorem. Metoda byla po přezkoumání prohlášena za neúčinnou a její používání se rapidně omezilo.

Jako další metodu vznikající v osmdesátých letech popisuje Jelínková (2001) Terapii pevným objetím. Metodu vznikající v USA rozšiřovala také psychologka Jiřina Prekopová. Metoda spočívala v pevném objetí dítěte rodičem v případě problémového chování. Smyslem bylo společné prožívání negativních emocí s rodičem a navození bezpečného pocitu v přijímajícím prostředí. Tento omezující přístup byl ze strany mnoha rodičů odmítán a ani z odborného pohledu nebyla jeho přímá účinnost nikdy prokázána.

Aktivní přístup i spolupráce rodiny a blízkého okolí jsou v péči o děti s autismem nepostradatelné. Z neustálého podněcování k interakci vychází metoda Terapie volbou, jejímiž autory byli manželé Kaufmanovi. Thorová (2006) popisuje tento program jako velmi intenzivní práci terapeuta a rodiny s dítětem během celého týdne. Terapeut dítě svým přístupem neustále podněcuje a motivuje tak, aby maximálně zvýšil nadšení dítěte z práce. Dítě se učí pomocí interaktivní hry a je aktivním účastníkem vzdělávacích aktivit. Z dlouhodobého hlediska však nebyla účinnost metody taktéž prokázána.

Autoři a odborníci věnující se tématu autismu uvádějí i další výchovně vzdělávací metody a terapeutické přístupy. Zde uvedené příklady patří k metodám nejvíce využívaným, jejichž efektivnost byla prokázána v různé míře. Škála projevů poruch autistického spektra je poměrně široká a reakce na terapii a užití vzdělávací metody jsou velmi individuální. Práce se zabývá aplikací metod strukturovaného učení, ale seznámení s vývojem terapií přispívá lepší představě vzájemné propojenosti těchto postupů.

## 2.2 Hlavní principy strukturovaného učení

Každý člověk ve svém životě potřebuje dění kolem sebe do určité míry předvídat, mít jistotu v řád určitých věcí. U lidí s poruchou autistického spektra je tato potřeba mnohem intenzivnější, kvůli nízké schopnosti plánování. Pokud se nerozvíjí orientace v událostech, čase i prostoru, je schopnost učení se značně omezena. Aby bylo strukturované učení efektivní, je důležité dodržování následujících zásad, principů a metodologických postupů.

## Individuální přístup

Individuální přístup vychází z bližšího, až detailního poznání konkrétního jedince, jeho potřeb a vytvoření vlastních strategií řešení jeho problémů. Individualizace spočívá také ve volbě vhodných metod a postupů, způsobu komunikace i úpravě prostředí a volbě postupných úloh v jeho vzdělávání. Každý člověk je jiný a má tedy své osobité potřeby, schopnosti i hranice (Čadilová a Žampachová, 2008). O to složitější je proto úkol pedagoga správný individuální přístup nalézt a bez spolupráce s rodinou, bez získání řady detailních informací o dítěti, by to byl úkol zřejmě nespílitelný.

## Strukturalizace

Strukturalizace představuje členění. Pro lidi s autismem to znamená rozčlenění místa, ve kterém se pohybují, rozčlenění času i činností. Pro člověka s poruchou autistického spektra jsou důležité opakované, neměnné vzorce, aby situace, do kterých se dostává, byly předvídatelné a aby on sám byl schopen je předvídat. Se základními otázkami „Kdy, kde, co, jak a jak dlouho?“ napomáhá struktura prostoru, v němž jedinec žije a jeho pracovního místa. Je možné vytyčit místa pro jednotlivé činnosti během dne – místo pro hru, místo pro odpočinek, pro práci, pro jídlo, pro hygienu aj. Velmi důležité je tato místa pokud možno nepřemísťovat. Stanovení pracovního místa je spjato s intelektovými schopnostmi dítěte. Mělo by být v klidnější části prostoru, aby nedocházelo k nežádoucímu rozptylování hlukem a pohybem a mohlo dojít k potřebnému soustředění dítěte na práci. K individuálním činnostem mnohdy postačí jednoduchý pracovní stůl nebo oddělená deska, ale ve vnímání člověka s autismem musí být toto místo jasně stanoveno jako pracovní. Obdobně pak i s místy pro činnosti ostatní (Jelínková, 2001).

*Obr. č. 1: Členění pracovní plochy*

Místo pro připravené úkoly	Místo pro práci s úkoly	Místo pro hotové úkoly
----------------------------	-------------------------	------------------------

Zdroj: dle popisu Čadilová a Žampachová, 2008, s. 34.

Časový plán nebo vymezení činností napomáhá s vnímáním posloupnosti během celého dne. Samozřejmostí by měl být opět individuální přístup a s tím i speciálně navržený a vyvážený časový plán. Aktivita obsažená v denním plánu by měla být navržena tak, aby svou četností dítě nepřetěžovala a nezpůsobovala mu obtížnou přehledností neklid. S časovým rozvržením činností souvisí také délka trvání aktivit. Pro vymezení potřebného času mohou posloužit různé typy hodin nebo používání zvukových prostředků (Jelínková, 2001).

Časová struktura je velmi často tvořena z odnímatelných nástěnných denních režimů, kde jsou pomocí obrázků a piktogramů znázorňovány činnosti během dne podle toho, jak po sobě následují. Dítě si ze struktury odejme kartičku s aktuální činností a po dokončení ji odloží na určené místo. Používání denní struktury musí předcházet pochopení symbolů, tudíž by s použitím dané kartičky měl být použit i stejný pokyn. *„Funkčnost denního režimu je vždy závislá na individuálních možnostech konkrétního člověka s PAS. Při jeho vytváření se vždy řídíme mírou symptomatiky PAS, intelektovými schopnostmi jedince a takovými schopnostmi v oblasti motoriky a vnímání, které mu umožní denní režim aktivně používat.“* (Čadilová a Žampachová, 2008, s. 39)

### Strukturované úlohy

Učitel, který strukturované úlohy pro dítě s autismem připravuje, musí zohledňovat aktuální mentální úroveň dítěte a tomu upravit náměty úloh. Jak vysvětluje Vilášková (2006), většinou se strukturované úkoly sestavují do krabicového systému, kdy je úkol umístěn ve velikostně odpovídající krabici nejčastěji z kartonu, dřeva či plastu. Tento typ úloh se často používá pro manipulaci s trojrozměrnými předměty. Úloha by měla být pro dítě přehledná a předměty v ní dobře uchopitelné. Vnitřní uspořádání krabice se mění podle zadání, ale stále je dodržován základní princip práce zleva doprava a shora dolů.

Využívání krabicových úloh hodnotí autorky Hladká a Pavlišťíková (2008) jako názornější nejen v rozdělení pracovní plochy. Využití tohoto systému je opravdu různorodé: přiřazování na sebe, třídění, vkládání, sestavování jednoduchých skládanek, přiřazování reálných předmětů k obrázkům. Pracovní prostor je krabicí jasně vymezen,

což do činností stále vnáší řád. Po zvládnutí jednoduchých krabicových úloh je možné zkoušet zařazovat strukturované úlohy v deskách nebo laminovaných formátech nejčastěji o velikosti A4 nebo A3. Při zadávání úloh v deskách je stejně jako v krabici pouze jedna úloha. Tím, že je úloha v deskách nebo na laminované předloze, jsou nároky na dítě z hlediska orientace na ploše již mnohem větší. Tyto typy strukturovaných úloh jsou vhodné také pro používání v mateřské škole, kde se pomocí nich lze učit poznávat a procvičovat například přiřazování barev, obrázků, geometrických tvarů, částí a celků, třídění do skupin aj.

Těžší variantou úloh jsou úlohy v pořadačích a pracovní listy či sešity. Do pořadačů je postupně vřazováno několik úloh a dítě tak musí při jejich plnění listovat. Pracovní listy pak předpokládají již zvládnutou orientaci na pracovní ploše. Jsou používány k zařazení při školní docházce, protože v nich děti používají čtení a psaní (Čadilová a Žampachová, 2008).

## Vizualizace

Vizuální vnímání patří k silnějším stránkám lidí s poruchou autistického spektra. Upřesňuje verbální sdělení a usnadňuje orientaci ve struktuře prostoru, času i činností. Díky vizuální podpoře se zvyšuje samostatnost jedince a tím je i přirozeně podporováno jeho sebevědomí (Čadilová a Žampachová, 2008).

*„Při vizualizaci se využívá pokynů, piktogramů, procesních kreslených schémat nebo barevných kódů, které dítěti připomínají pořadí či postup řešení činnosti nebo informují o správném umístění předmětu.“* (Hrdlička a Komárek, 2004, s. 174)

Při vizualizaci prostoru dochází k jeho rozčlenění na části, které jsou jasně vymezeny pro vykonávanou činnost. K rozčlenění není zapotřebí žádných speciálních pomůcek, postačí skříňky, paravány, pojízdné zástěny či lepicí pásky. Vizualizací času jasně vymezujeme, jak dlouho určitá činnost potrvá. U starších dětí a dospělých lze využívat hodiny, ale u menších dětí, které hodiny nepoznají, mohou být vhodnou variantou přesýpací hodiny nebo minutka. Pro velmi konkrétní znázornění činností a času lze kromě obrázků využít jednoduchých předmětů ve variantě zmenšeného modelu, které se přichycením umísťují na denní strukturu (Čadilová a Žampachová, 2008).

## Motivace

Motivace je psychickým procesem, pohnutkou, která podněcuje člověka k určitému jednání. Pokud učitel ve výchovně vzdělávacím procesu dodává svými postupy dětem pocit jistoty, pozitivně podporuje rozvoj jejich vztahu k učení. Je-li dítě motivováno pozitivně, vyvíjí zájem o činnost a učení. V případě, že dítě zažívá nejistotu nebo strach, jedná se o negativní motivaci, která může u dítěte vyvolat nezájem (Skalková, 2007).

Při práci s dětmi s autismem je pozitivní motivace velice důležitá. Pokud se podaří nalézt způsob, jak dítě zaujmout a kladně motivovat, lze tak dobře předcházet problémovému chování. Kladnou motivací se pro dítě stává předmět jeho zájmu. Čadilová a Žampachová (2008) hovoří o třech formách odměňování, kde na nejjednodušší úrovni stojí materiální odměna. Pro děti s autismem je velkou motivací oblíbené jídlo nebo sladkost. Na další úrovni lze pro lepší motivaci dítěte s PAS využít oblíbenou aktivitu, která se zároveň stává určitou formou relaxace po vzdělávací činnosti. Jako nejvyšší formu motivace autorky uvádějí sociální odměnu, jíž bývá v první řadě slovní pochvala. Ta však sama o sobě není dostačující. Pro lepší pochopení smyslu verbální pochvaly je dobré připojit i jednu z předešlých variant odměn.

Aby byla motivace smysluplná, zařazuje se odměna ihned po vykonání zadané činnosti. Pokud dítě používá pracovní schéma, strukturu, zařazuje se odměna zpravidla na konec tohoto schématu. Zvládne-li několik následných úkolů, odměna se zařazuje na konec dokončeného bloku. Aby bylo dítě schopné odhadnout časový odstup a množství jednotlivých úloh, je možné využít tzv. žetonový systém, kdy za každou splněnou úlohu získá žeton a po získání určitého počtu žetonů může následovat odměna (Čadilová a Žampachová, 2008).

### 2.3 Metody strukturovaného učení

Speciálně pedagogické metody vzdělávání jsou plánovanými postupy k dosažení úspěšného rozvoje dítěte a jsou nedílnou součástí každého výukového programu. Zahrnují uspořádání obsahu vzdělávání i přístup pedagogů (Schopler a Reichler, 2011). Nejen ve speciálně pedagogické práci je důležité přizpůsobovat používané metody konkrétní úrovni každého dítěte, tudíž se nelze spoléhat pouze na všeobecné postupy

jednotlivých oborů. V rámci intervence dětí s poruchou autistického spektra je účinnost používaných metod vyšší, pokud jsou vhodně propojeny (Čadilová a Žampachová, 2008). Volba těchto metod a postupů by měla být založena na důkladném pozorování dítěte, úrovni schopností a zohlednění časových i prostorových možností. A jelikož cílem výuky je prohlubování osvojených dovedností a získávání nových, je zároveň její nedílnou součástí již uváděná motivace.

Odborná literatura uvádí mnoho používaných metod výuky, ale ve všech případech se jedná o základní a nejvíce využívaný výčet intervencí pro děti s autismem i dalšími vývojovými poruchami. Schopler, Reichler a Lansing (2011) uvádějí následující metody v posloupnosti od největší míry účinnosti v pomoci dětem. Jejich výklad je v práci uveden jako stručný přehled s uvedením možností, které speciálně pedagogický přístup nabízí.

### Manipulace

Manipulace se sestává z fyzické pomoci dítěti, které vykonává úlohu a pro její dokončení je vedení nezbytné. Někdy je potřebné dítěti pomoci na počátku úlohy, aby získalo povědomí, jak s úlohou pracovat, v jiné situaci je možné pomoci jen s určitou, pro dítě obtížnou, částí úlohy.

### Přímá asistence

Při asistenci jsou dítěti podávány potřebné pomůcky pro zvládnutí úlohy, popřípadě je možné, aby pedagog či rodič pomohl s dokončením poslední části úlohy.

### Demonstrace

Než dítě začne s plněním úlohy, nejprve pozoruje učitele nebo rodiče, který postup provádí. Dle obtížnosti úlohy je možné demonstraci několikrát zopakovat.

### Pravidelně se opakující postup

Opakování činnosti nebo řešení úlohy napomáhá dítěti, aby si postup zautomatizovalo a bylo schopné zvládnout další prvky zařazené do již zvládnutého schématu. Pro lepší motivaci je možné v průběhu úlohy využít odměn.



## Návody, klíče, povzbuzení

Těmito podpůrnými metodami jsou myšleny určité signály či gesta, které dítěti pomohou při řešení úlohy nebo je povzbudí. Učitel může použít pokynutí hlavou, ukázání potřebného předmětu či verbální dopomoc. Opět zde záleží na náročnosti úlohy a tomu odpovídající intenzitě povzbuzení či četnosti signálů. Snahou je docílit co nejmenší možné míry užití návodů a signálů.

## Pantomima

Dítěti je při pantomimě předváděn pohyb, který je potřebný ke zvládnutí úlohy, ale aniž by byly použity nějaké další pomůcky.

## Slovní pokyny

Mluvená řeč je v tomto přístupu kombinována s gesty, popřípadě je použita znaková řeč. Verbální vyjadřování provází většinu výukových metod, záleží však také na míře porozumění dítěte mluvené řeči.

Pozorování dítěte při plnění úlohy je velice důležité. Odhaluje chvíle, kdy je potřeba dítěti pomoci, pokud úloze nerozumí. Neustálé vměšování se dítěti do práce však není vhodné, neumožňuje rozvoj samostatnosti a učení se z chyb a omylů.

Další pedagogické metody a postupy uvádějí Čadilová a Žampachová (2008) takto:

## Metoda přiměřenosti

Je jednou z nejdůležitějších metod využívaných u osob s PAS. Je založena na volbě postupů a charakteru práce, které odpovídají aktuálním možnostem a potřebám konkrétního dítěte.

## Metoda postupných kroků

Metoda stanovuje plán, jak budou vypadat jednotlivé kroky dané činnosti. Návčik činnosti je postupný a zahrnuje i přímou asistenci pedagoga. Jednotlivé kroky jsou vedeny od jednoduchých ke složitějším.

### Metoda zpevnění

Metoda se uplatňuje při upevnění již získaných dovedností. Dle specifických potřeb dětí se volí podněty pro zpevnění, kterými mohou být materiální podněty ve formě oblíbené hračky, činnostní podněty nebo sociální podněty ve formě pochvaly. Nejvhodnější je však kombinace těchto podnětů.

### Metoda nápovědy a vedení

Při této metodě je aktivním účastníkem pedagog, který efektivně zvolenou nápovědou zvyšuje úspěch dítěte při řešení zadaného úkolu. Nápověda může být pedagogem naznačena gestem, očním kontaktem, verbálně, symbolem i zvukem, ale musí být užitá systematicky s ohledem na podporu samostatnosti dítěte.

### Metoda napodobování

Metoda je vhodná pro děti, které jsou schopné nápodobu zvládnout. Nápodoba úzce souvisí s dosaženou motorickou úrovní dítěte a vzhledem k tomu je tedy nejjednodušší formou nápodoba motorická.

### Metoda ignorace

Základem této metody je vědomé přehlížení dítěte pedagogem například v situacích, kdy dítě projevuje problémové chování. Metodu je možné uplatnit i v situacích, kdy je pedagog přesvědčen o schopnosti dítěte zvládnout nastalou situaci nebo zadanou úlohu.

Tento výčet používaných výukových metod a postupů, které autorky uvádějí, není konečný. Při výchovně vzdělávacím procesu je však nejdůležitější zvolit právě tu metodu výuky, která bude maximálně akceptovat speciální potřeby dítěte a zvýší jeho možnosti uspět v dalších krocích vzdělávání. Metody výuky, formy motivace i odměn volíme na základě pečlivého pozorování dítěte. Velmi důležitou součástí výuky je pravidelnost a opakování. Systematická pravidelnost přináší dětem s poruchou autistického spektra značnou úlevu. U autismu nenalezneme typické případy pro univerzální použití jednotlivých metod. Rozdílů je velmi mnoho, metody je tedy vhodné kombinovat a přizpůsobovat dětem.

### 3 SYSTÉM PRÁCE VE TŘÍDĚ PRO DĚTI S PAS VE SPECIÁLNÍ MATEŘSKÉ ŠKOLE

Začátek docházky dítěte do mateřské školy je velmi důležitou událostí nejen pro samotné dítě, ale i jeho nejbližší okolí. Přejít z pečujícího domácího prostředí do společnosti vrstevníků a neznámých situací bývá spojen s mnohými obavami, jak je dítě na tento krok připraveno a zda jej zvládne. Adaptace dítěte na prostředí mateřské školy je dlouhodobou záležitostí. Přestup do neznámého prostředí je pro každé dítě zásahem do psychické rovnováhy, a tudíž je základní podmínkou postupné seznamování se s nastalými změnami.

Úlohou předškolního vzdělávání je vhodné doplňování výchovy z rodinného prostředí a zajišťování přiměřených podnětů přispívající k aktivnímu rozvoji a učení dítěte. Do předškolního vzdělávání jsou zařazovány všechny děti, včetně dětí s PAS. *„Děti, které již prošly včasnou intervencí, dále děti, jimž byla stanovena diagnóza těsně před nástupem, a také děti, které diagnózu nemají a jejichž zvláštnosti v chování vyplývají až v kontaktu s vrstevníky.“* (Čadilová a Žampachová, 2008, s. 216)

Děti s PAS jsou vzdělávány dle Vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Vzdělávány jsou v mateřské škole běžného typu nebo v mateřské škole zřízené pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, které k naplnění svých vzdělávacích možností potřebují poskytování podpůrných opatření. Školní vzdělávací plán (ŠVP) je vytvářen podle Rámcového vzdělávacího plánu pro předškolní vzdělávání (RVP PV) a oblastí v něm obsažených. Režim dne s jeho specifiky, která děti s PAS potřebují, bývá součástí vypracovaného ŠVP dané školy. Do specializovaných tříd jsou přijímány děti s nerovnoměrným psychomotorickým vývojem a celou škálou symptomatiky PAS. Jak uvádějí Čadilová a Žampachová (2008), dítě zařazené do specializované třídy se nejprve učí přijímat okolní prostředí, své vrstevníky a přiměřené chování k nim, učí se zapojení do společných každodenních aktivit a řízených činností.

Pedagog s dětmi v mateřské škole pracuje individuálně i skupinově, důraz je kladen na osvojování základních návyků, dovedností, znalostí a rozvoj samostatnosti i kooperace, které jsou pro život dítěte s PAS neodmyslitelné. Dítě je rozvíjeno mimo jiné v oblasti vnímání, napodobování, hrubé i jemné motoriky, poznávacích schopností,

verbálních schopností, předmatematické a předčtenářské gramotnosti, sebeobslužných dovedností i sociální interakce.

*„V oblasti vnímání vznikají u dětí s autismem mnohé potíže kvůli chybnému zpracování vnímaných smyslových informací. Tyto potíže mohou zahrnovat jakékoliv smyslové modality nebo jejich kombinaci včetně zrakových, sluchových, hmatových a chuťových vjemů. Nejzávažnější obtíže přinášejí poruchy zraku a sluchu, protože jsou tyto smysly bezprostředně spojeny s kognitivními funkcemi.“*(Schopler, Lansing, Waters, 2000, s. 51)

Rozvíjení jemné motoriky, tedy ovládání pohybů rukou a prstů, se v širším pojetí prolíná s dalšími funkčními oblastmi souvisejícími s hrubou motorikou, již zmíněným vnímáním, napodobováním a koordinací oko-ruka. Úlohy prohlubující oblast jemné motoriky rozvíjejí schopnost uchopit a manipulovat s předměty, s čímž je koordinace oko-ruka spojena (Schopler, Lansing, Waters, 2000).

Poznávací schopnosti, které jsou teoreticky děleny na neverbální a verbální, zahrnují různá cvičení pro dělení a přiřazování obrázků, předmětů a věcí, třídění dle funkce, kategorizaci, srovnávání či určování posloupnosti. Všechny tyto dovednosti jsou důležité pro postupnou přípravu dítěte k nácvičku pracovních dovedností, prohlubování sociálních vztahů a pozdější přípravě na povolání. Verbální pozorovací schopnosti umožňují komunikaci s okolím a vyjadřování vlastních potřeb a myšlenek. Obě složky poznávacích schopností jsou pro dítě a jeho přizpůsobení se společnosti zásadní, když je možné, že některé děti si neverbální poznávací schopnosti osvojují rychleji. U dětí s poruchou autistického spektra je patrný nerovnoměrný vývoj. Celkový vývoj dítěte s PAS je opožděný a vývoj řeči se vyvíjí odlišným způsobem (Schopler, Reichler, Lansing, 2011).

K sociálním dovednostem se váží vzájemné vztahy s vrstevníky i okolím. Jsou jimi znalosti, které jsou nutné pro život a zároveň propojení dovedností ze všech výše zmiňovaných funkčních oblastí, protože každé výukové působení je zároveň působením na sociální úrovni (Schopler, Reichler, Lansing, 2011).

Primárním sociálním kontaktem každého dítěte je kontakt s rodiči a dalšími členy rodiny. Příchodem do MŠ dochází ke kvalitativní změně sociálních kontaktů a každé dítě se s ní vyrovnává jinak a po různou dobu. V mateřské škole běžného typu je základní metodou k vyrovnání se s touto kvalitativní změnou společná hra dětí. Děti s poruchou

autistického spektra mají s rozvíjením sociálních kontaktů problémy, někdy jich ani nejsou schopny. Proto má u dětí s PAS i hra jako metoda rozvoje sociálních kontaktů svá významná specifika.

### 3.1 Hra v životě dítěte s autismem

I když je dítě s autismem v mateřské škole vždy v kolektivu vrstevníků, je do jisté míry izolované a zájem o kontakt s okolím málokdy projevuje. Hra je však v životě každého dítěte nesmírně důležitá. Rozvoj herních dovedností a vývoj dítěte v dalších oblastech, z nichž mnohé byly uvedeny v předchozí kapitole, jsou vzájemně propojeny a probíhají současně. Pokud jsou dovednosti procvičovány prostřednictvím her, nezískávají tak povahu čistě rutinních činností a přirozeně se upevňují. Děti si během hry vytvářejí vztahy s ostatními lidmi a bez bližšího uvědomění si postupně osvojují každodenní situace a s nimi spojené chování a řešení problémů (Jelínková a Netušil, 2001).

Klíčem ke hře dětí je tedy sociální interakce. Děti s autismem mají komunikační schopnosti na různé úrovni. Některé děti verbálně komunikují, další používají zvuky, gesta či alternativní komunikační systém. Jak uvádějí Jelínková a Netušil (2001, s. 6): *„Autismus je pervazivní vývojovou poruchou, čímž jsou narušeny všechny oblasti vývoje dítěte, tedy i oblast herních dovedností.“* Vážně mohou být narušeny všechny etapy vývoje hry. Vývoj hry u zdravého dítěte prochází několika stadii. Autoři popisují čtyři stadia jako „manipulační“ hru, při níž se jedná o jednoduchou manipulaci s předměty od 4. měsíce věku dítěte, „kombinační“ hru, při níž se dítě ve věku od 9. měsíce snaží chápat určité souvislosti činností, například přemísťování a stavění předmětů na sebe. Mezi prvním a druhým rokem věku dítěte se začíná objevovat „funkční“ hra, při níž dítě již chápe souvislost mezi používanými předměty. Od druhého roku je již patrné využívání „symbolické“ hry, která znázorňuje momenty z běžného života, které si dítě uzpůsobí své představě. Jde tedy o určitý proces předstírání, který však vyžaduje rozvoj chápání a jazykových dovedností. U dětí s PAS jsou stadia vývoje hry značně opožděna a některé děti se pozastaví na úrovni prvních dvou fází.

Děti s autismem obvykle společnost vrstevníků ani okolí nevyhledávají. Pokud chceme, aby se dítě zapojilo do kolektivní hry, musíme volit vhodný způsob podpory,

kteřou může být strukturalizace nebo vizuální podpora, najít správný typ motivace a odměny za účast. Velmi oblíbené jsou oproti kolektivním hrám činnosti založené na logickém, konkrétním myšlení. Takové činnosti a hry jsou pro dítě s autismem více srozumitelné, snadněji předvídatelné díky konkrétnímu postupu (Jelínková a Netušil, 2001).

Děti s autismem mají problémy s organizací hry, pokud není dostatečně strukturovaná a dítě nemá přehled, kde je začátek a konec hry. Pokud dítě není schopno porozumět návaznosti jednotlivých kroků hry, není možné, aby pochopilo její pravidla. I když jsou děti s autismem schopny zvládnout postup hry z hlediska motoriky, sociální vztahy a komunikace, jež hru provázejí, jsou pro ně těžko překonatelným aspektem. Proto by měl být strukturovaný přístup základní součástí herních činností stejně jako výukových aktivit. I hru je možné rozdělit na několik menších celků, kroků, které je možné učit postupně a opakovat je. Pravidla a postupy her je důležité přizpůsobit vývojové úrovni dítěte a nešetřit slovy chvály, která dítě motivují. Všechny děti, včetně dětí s autismem, jsou rády chváleny, takže je důležité je takto motivovat za každý úspěch a snahu zapojit se (Jelínková a Netušil, 2001).

Důležitou roli v životě dítěte a jeho způsobu hry má hračka, která slouží k zábavě dítěte i k poznávání reálných věcí, kterými je dítě obklopeno. Hra s hračkou aktivizuje představivost a myšlení, stává se tedy přirozenou učební pomůckou, která přináší potěšení, ale i zážitek a zkušenost. Pro dítě s autismem je však velice obtížné rozeznat symboliku herních pomůcek, protože problémy se zpracováním smyslových vjemů mu znemožňují vybírat z velkého množství působících podnětů ty nejpodstatnější. S velkými obtížemi používá dovednosti naučené při nějaké činnosti v dalších aktivitách. Často dítě s autismem volí jediný způsob hry s určitou hračkou nebo herní pomůckou a kvůli problémům s představivostí není schopno využít stejnou pomůcku v jiné souvislosti (Moor, 2010).

Každá hračka by měla být volena přiměřeně vzhledem k věku dítěte a jeho celkové vyspělosti. Vždyť nelze najít hračku, která by působila jen na jednu oblast rozvoje dítěte. Nejdůležitějším faktorem herní činnosti dítěte však zůstává samotné potěšení ze hry a používání hraček. Děti s autismem většinou dávají přednost jednoduchým mechanickým hračkám, jejichž jednotlivé části se dají skládat do řady, vrstvit na sebe, otáčet nebo je možné pohybovat s nimi opakovaně sem a tam.

Oblíbené jsou také hry, v nichž se skládá celek z částí, například puzzle nebo se jednotlivé dílky vkládají do podkladu, například geometrické tvary. Zvolené hračky by měly přitáhnout pozornost dítěte a podnítit jeho chuť ke hře, rozvíjet dítě v oblasti logického myšlení, manuálních dovednostech a podporovaly sociální citění (Jelínková a Netušil 20011).

Herní činnosti a prvky lze pro děti s autismem navrhovat tak, aby bylo možné pozorovat, jak děti při činnosti reagují, zda jsou konkrétní hračky pro hru vhodné, zda je možné se do hry dítěte zapojit a podpořit tak komunikaci. Je důležité, aby se dítě při hře cítilo spokojeně a bezpečně. To znamená eliminovat co nejvíce stresujících podnětů, aby se doba, po kterou si dítě hraje, prodloužila. Je tedy zřejmé, že pokud je dítěti s autismem hra takto uzpůsobována, nejedná se zcela o hru volnou, ale již o hru s prvky struktury, při níž je možné herní činnost rozdělit jednotlivě, aby dítě mělo možnost pochopit význam určitých částí hry a smysl užívaných pomůcek. Podněty působící na dítě tak budou lépe přehledné a snadněji zpracovatelné, když nové hračky a aktivity budou do hry zaváděny postupně. Dítě s poruchou autistického spektra vyhledává stereotypy a opakující se rituály, protože nedokáže plánovat svou činnost, což je omezující pro rozvoj flexibility. Postupné změny v činnostech znamenají obměnu jednoho prvku úlohy nebo hry v již osvojeném postupu (Moor, 2010).

*„Herní dovednosti si však dítě s autismem neosvojí automaticky. Proto je důležité, aby součástí každého individuálního výchovně-vzdělávacího programu (IVVP) byla také výuka herních dovedností a nácvik činností pro volný čas.“ (Jelínková, 2001, s. 7)*

### 3.2 Úprava prostředí pro děti s autismem v mateřské škole

Při vytváření prostoru třídy pro děti s autismem je zřizovatel limitován určitými dispozicemi budovy. Základem je vytvořit pro děti prostor, který je přehledný a funkční. Třída musí vyhovovat individuálním potřebám dětí a tvořit tak místo, kde se budou cítit příjemně a bezpečně.

Čadilová a Žampachová (2008) hovoří o strukturování prostoru třídy na konkrétně vymezené prostory pro činnost, jídlo i odpočinek. Rozdělení prostoru třídy je obvyklé i v mateřských školách běžného typu, ale má společný charakter pro všechny děti, které třídu navštěvují. Třída vytvořená pro děti s autismem by měla odpovídat potřebám

každého jednotlivce. K vizualizaci rozčlenění jsou využívány například obrázkové karty nebo materiály ke zvýraznění prostoru. Při vytváření struktury prostoru může výrazně pomoci vhodné rozložení nábytku či malých zástěn. Čím lépe se bude dítě v prostoru orientovat, tím více se bude zvyšovat míra samostatnosti. Z hlediska časové strukturalizace se využívá zviditelnění jednotlivých činností během dne v podobě denního režimu.

Již od předškolního věku dodává vizualizace dítěti potřebnou jistotu. Denní režim vhodně doplňuje verbální instrukce, se kterými může mít dítě s autismem problémy z hlediska porozumění. Pro každé dítě je vhodné zvolit individuální formu denního režimu, ať ve formě předmětů nebo obrázkových karet (Hladká a Pavlišťiková, 2008).

Zvolený režim by měl vždy odpovídat aktuálním vývojovým možnostem dítěte. V mateřských školách se často využívá základní nástěnný denní režim, na kterém jsou uspořádány jednotlivé činnosti během celého pobytu dítěte ve školce. Činnosti mohou být uspořádány v systému struktury zleva doprava nebo shora dolů. Součástí každého denního režimu je fotografie dítěte a „tranzitní“ karta, která označuje začátek a konec úlohy nebo činnosti (Čadilová a Žampachová, 2008).



## PRAKTICKÁ ČÁST

## 4 CÍLE BAKALÁŘSKÉ PRÁCE, METODIKA

Hlavním cílem bakalářské práce je přiblížení důležitosti strukturovaného učení ve vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra již od předškolního věku a tvorba pomůcek pro strukturované učení.

Cíle bakalářské práce:

- První cíl: Vytvoření pomůcek pro strukturované učení ve speciální mateřské škole.
- Druhý cíl: Sledování a vyhodnocení úspěšnosti těchto pomůcek ve vzdělávacím procesu žáků s autismem ve speciální mateřské škole.

Výzkumné otázky

V souvislosti se stanovenými cíli byly položeny dvě výzkumné otázky, na které byly hledány odpovědi.

- I. Výzkumná otázka: Jaká je úspěšnost plnění úkolů v rámci nově vytvořených učebních pomůcek pro práci s žáky s PAS ve speciální mateřské škole?
- II. Výzkumná otázka: Jaký je pohled učitelek na vytvořené pomůcky?

Použité metody

Pro výzkumné šetření byla použita metoda přímého pozorování – kvalitativní šetření. Jednalo se o pozorování žáků s autismem ve speciální mateřské škole při strukturovaném učení a používání vytvořených pomůcek. Sledována byla úspěšnost při práci s pomůckami. Počet participantů byl předem určen na počet tří dětí v předškolním věku (jedna dívka – 6 let a dva chlapci: A – 5 let, B – 6 let).

Mnoho již hotových pomůcek pro strukturované učení je možné v dnešní době zakoupit. Jejich cenová dostupnost se však velmi liší, a tak je možné mnoho variant krabicových úkolů vyhotovit z vlastních, cenově nenáročných prostředků a materiálů. Pro potřeby práce a rozšíření škály učebních pomůcek v dané speciální mateřské škole bylo využito námětů pro výuku dětí s autismem „*Učím se myslet a tvořit*“ autora

Stevena Degriecka. Úkoly č. 1, 5, 7, 10, 11, 13, 15 byly doplněny o další prvky rozšiřující jejich využití a úkoly č. 18, 19, 20 byly nově vytvořeny.

Z hlediska vhodnosti učebních pomůcek pro strukturované učení ve speciální mateřské škole a jejich odpovídajícímu provedení pro potřeby dětí s autismem byla práce v rámci evaluace doplněna rozhovory s učitelkami dané mateřské školy s průměrnou praxí deset let, které mají zkušenosti se vzděláváním dětí s touto diagnózou. Rozhovor byl uskutečněn formou otevřených otázek, přičemž byl samozřejmě brán ohled na zachování anonymity učitelek i mateřské školy. Rozhovory byly uskutečněny pouze ústní formou, učitelky formu záznamu odmítly. Otázky, které byly učitelkám položeny, jsou přiloženy v přílohové části bakalářské práce. Šetření bylo ukončeno zařazením pomůcek k výukovým materiálům v dané speciální mateřské škole.

## 5 TVORBA A APLIKACE STRUKTUROVANÝCH ÚKOLŮ

Soubor dvaceti krabicových úkolů je vytvořen pro potřebu strukturovaného učení ve speciální mateřské škole. Úkoly byly vybírány z hlediska náročnosti a potřebné funkčnosti. Každá z úloh je zaznamenána po jejím vytvoření a následně při plnění dítětem. Popis zaměření jednotlivých úloh je vypracován z hlediska nejdůležitějších oblastí, které jsou u dítěte rozvíjeny. Popis není vyčerpávající, s každou další úpravou a variantou téže úlohy se výčet rozvíjených oblastí rozšiřuje. Celý soubor vytvořených úloh rozvíjí schopnosti dětí například v těchto oblastech:

- vnímání,
- napodobování,
- koncentrace pozornosti na určitou činnost (zpočátku v rozsahu několika vteřin či minut),
- smyslové vnímání,
- sociální čtení – symboly,
- směrová orientace,
- jemná motorika,
- koordinace oko-ruka,
- poznávací schopnosti,
- diferenciací dle tvaru, barvy, velikosti, povrchu, společných znaků,
- vytváření abstrakce,
- slovní zásoba,
- samostatnost,
- logické myšlení.

## Úkol č. 1



Úkol: Vtlačování pingpongových míčků otvory do krabice, určování počtu míčků.

Postup: Dítě v první části úlohy vtlačuje libovolnou rukou pingpongové míčky otvory do krabice tak, aby byl pohyb plynulý. Číslice jsou k víku úlohy připevněny suchým zipem, pro první část úlohy je možné odejmutí. Pokud dítě již zvládá číselnou řadu, může k jednotlivým míčkům přiřadit číslici určující počet. Úloha je významná z hlediska sebeobslužných dovedností, kdy se dítě obdobným pohybem učí splachování toalety.

Cíl: Rozvoj jemné motoriky, rozvoj prostorové a směrové orientace (v, na, dovnitř), rozvoj vizuální podpory v mechanické činnosti, rozvoj předmatematických dovedností a pracovních činností.

### Vyhodnocení úkolu č. 1

Dívka: viz obrázek

Splnění úlohy dívce nečinilo žádné obtíže, k jejímu pochopení nepotřebovala názornou demonstraci. Sama si míčky z krabice připravila na víko úlohy a postupně zkoušela, jak velký tlak musí na vtlačení míčků vyvinout. Po splnění úlohy vyžadovala opakování. Při předložení číslic na pracovní stůl správně sestavila číselnou řadu 1-6. Dívka celý úkol vypracovala pravou rukou.

Chlapec A: viz příloha č. 1

Při předložení úkolu potřeboval ukázkou zatlačení prvního míčku do krabice. Následující míčky již vtlačoval samostatně. Při plnění úkolu chlapec střídal obě ruce. Číslice lepil na víko krabice nahodile a podle libosti je proměňoval.

Chlapec B: Při předložení úkolu chlapec potřeboval ukázkou zatlačení prvního míčku do krabice. Následující míčky již vtlačoval samostatně systémem zleva doprava. Nejprve si k jednotlivým míčkům přiřadil číselnou řadu 1–6.

## Úkol č. 2



**Úkol:** Třídění laminovaných obrázků vystřižených z novin dle kritéria jedlé a nejedlé. Zvoleny jsou jednoduché obrázky, aby jim dítě rozumělo. V případě potřeby lze vybrat pouze obrázky jídel, která má dítě rádo a věci nejedlé.

**Postup:** Dítě vhadzuje obrázek potravin nebo nejedlých předmětů do správného otvoru. Těžší variantou může být třídění na zdravé a nezdravé potraviny.

**Cíl:** Rozvoj jemné motoriky, rozvoj zrakové diferenciaci a paměti, koordinace oko-ruka, rozvoj vnímání a přiřazovacích schopností, třídění do skupin, umístění na určité místo.

### Vyhodnocení úkolu č. 2

**Dívka:** viz obrázek

Potraviny a nejedlé předměty dívka samostatně a správně roztřídila do příslušných otvorů. Z potravin nejdříve vybírala ty, které sama upřednostňuje a poté ostatní. U každé potraviny projevila zvukem, zda má jídlo v oblíbenosti či nikoli. Obrázky si v ruce předávala, vhadzovala střídavě oběma rukama.

**Chlapec A:** viz příloha č. 2

Při předložení úkolu potřeboval názornou ukázkou, které obrázky kam patří. Při prvních několika pokusech o vhození obrázku otvorem do krabice mu dělalo potíže správné otočení obrázku, aby se do otvoru vešel. Po prvním zdařilém pokusu vhození obrázku již úkon zvládal.

**Chlapec B:** viz příloha č. 2

Po vysvětlení zadání úkolu chlapec samostatně třídil jedlé a nejedlé věci. Při každém vhození do krabice řekl, co na obrázku vidí. Obrázky třídil levou rukou, pravou rukou si přidržoval krabici. Při třídění obrázků se dvakrát spletl a vhodil obrázek do nesprávného otvoru.

### Úkol č. 3



Úkol: Třídění knoflíků dle zadaného počtu, vkládání do sáčků.

Postup: Krabice je rozdělena na tři části. V levé části z pohledu dítěte jsou umístěny plastické sáčky s čísly. Číslo udává, kolik knoflíků libovolné barvy je potřeba vložit do sáčku. Naplněné sáčky dítě odkládá do pravé části krabice. Jednodušší varianta je vyjmutí kartiček s čísly a pouze vkládat knoflíky do sáčků. Zpočátku je vhodné nechat plastické sáčky pootevřené, aby do nich dítě zvládlo knoflík vložit. V další variantě úkolu je možné lepit dle číselných kartiček příslušný počet knoflíků na kolečka na povrchu krabice pomocí suchého zipu.

Cíl: Rozvoj jemné motoriky, rozvoj směrové orientace, rozvoj koncentrace pozornosti, procvičování pojmu množství, rozvoj logického myšlení a paměti, rozvoj matematických schopností, rozlišování plošných tvarů.

#### Vyhodnocení úkolu č. 3

Dívka: viz obrázek

Vzhledem k náročnosti úkolu měla dívka občasné potíže s otevřením sáčku. Poté již vkládala knoflíky dle počtu 1–5 bez problémů. Se zadáním úlohy se rychle seznámila, nepotřebovala ukázkou postupu.

Chlapec A: viz příloha č. 3

Pro chlapce bylo potřeba zvolit jednodušší variantu úkolu, kterou je vkládání knoflíků do plastického sáčku, vzhledem k tomu, že zatím určuje jen číselnou řadu. S otevřením sáčku chlapec neměl problémy, vcelku rychle pochopil zadání úkolu.

Chlapec B: viz příloha 3

Chlapec neměl s vypracováním úkolu větší potíže. Po vysvětlení zadání pokračoval samostatně. Chlapec již dobře ovládá číselnou řadu 1–10, proto neměl s tříděním větší potíže. Problémy měl pouze při otevírání sáčků.



#### Úkol č. 4



Úkol: Vhazování kostek do otvoru na víku krabice

Postup: Dřevěné kostky, umístěné vlevo na víku krabice, jsou upevněny suchým zipem. Úkolem je oddělit kostku od víka a vhodit ji do otvoru v pravé části. Kostky jsou ve dvou řadách stejné kombinace barev. Dítě může postupovat odejmutím nejprve jedné z řad kostek nebo vhazovat kostky stejné barvy.

Cíl: Rozvoj jemné motoriky, nácvik úchopu a intenzity tahu, rozvoj smyslového vnímání, rozvoj vizuomotorické koordinace, uvědomění si polohy předmětu v prostoru, rozvoj předmatematických dovedností

#### Vyhodnocení úkolu č. 4

Dívka: viz obrázek

Dívka pracovala s úkolem bez předchozí ukázky. Zvolila systém vhazování barevných dvojic kostek. Vypracování úkolu ji bavilo, pravou rukou kostky vhazovala do krabice, levou rukou si přidržovala zbylé kostky na víku krabice.

Chlapec A: viz příloha č. 4

Chlapec pracoval s úkolem po vysvětlení zcela samostatně, nejprve vhazoval do krabice dvě kostky ze spodní řady, poté dvě kostky z horní řady. Dále pokračoval stejným způsobem. Všechny kostky vhazoval do krabice pravou rukou.

Chlapec B: viz příloha č. 4

Po vysvětlení postupu pracoval chlapec s úkolem samostatně. Kostky vhazoval do krabice oběma rukama. Postupoval střídavě od spodní řady kostek.

## Úkol č. 5



**Úkol:** Připínání kancelářských spon různé velikosti a barvy na hranu víka krabice.

**Postup:** V krabici jsou rozmístěny velké jednobarevné a malé různobarevné kancelářské spony. Úkolem je připnout spony na okraj krabice. Pro začátek mohou posloužit pouze velké spony pro nácvik úchopu, poté může dítě připínat malé barevné spony dle barevného odnímatelného schématu.

**Cíl:** Rozvoj jemné motoriky, nácvik úchopu, poznávání dle hmatu, třídění dle barvy a velikosti, rozvoj zrakové pozornosti a paměti, rozvoj prostorové orientace, rozvoj předmatematických dovedností – pojem množství, posloupnost

### Vyhodnocení úkolu č. 5

**Dívka:** viz obrázek

Dívka pracovala s úkolem samostatně, po předchozí názorné ukázce. Na barevném schématu postupovala dle stejných barev spon, nejprve žluté, poté červené, modré a zelené. Velké spony umístila na krabici pouze z jedné třetiny.

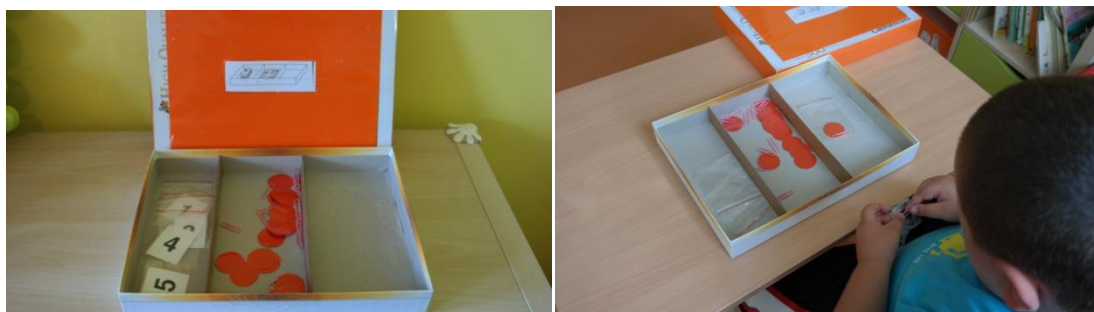
**Chlapec A:** viz příloha č. 5

Chlapec pracoval s úkolem samostatně, po předchozí názorné ukázce. Střídavě vybíral z krabice velké a malé spony. Barevné spony připínal postupně dle barevného schématu. Připínání spon mu nečinilo velké potíže, brzy pochopil, za kterou stranu musí sponu držet, aby ji mohl připnout.

**Chlapec B:** viz příloha č. 5

Chlapec měl velké potíže s úchopem velkých i malých kancelářských spon, nedokázal spony uchopit mezi palec a ukazováček ani do špetkovitého úchopu v případě velkých spon. S úkolem potřeboval pomoci vedením ruky. Barvy spon, které měly být postupně připínány, určoval správně.

## Úkol č. 6



Úkol: Vkládání předmětů do plastických sáčků dle počtu.

Postup: V levé části úkolu jsou v plastických sáčcích umístěny číslice 1–5, ve střední části jsou umístěny kancelářské spony a laminovaná kolečka. Úkolem je, dát do každého sáčku příslušný počet předmětů stejného druhu a odložit jej do pravé části krabice. Protože je úkol velmi náročný, jednodušší variantou je umísťování předmětů do sáčků bez udaného počtu.

Cíl: Rozvoj jemné motoriky, procvičování směrové orientace, procvičování koncentrace pozornosti, rozvoj logického myšlení a paměti, rozvoj zrakového rozlišování, rozvoj předmatematických dovedností – třídění dle počtu, barvy, tvaru

### Vyhodnocení úkolu č. 6

Dívka: viz příloha č. 6

Dívka neměla při plnění úkolu větší potíže, již ovládala číselnou řadu 1–5. Úkolu po ukázce porozuměla, třídila dle zadání. Menší potíže jí činilo otevírání plastického sáčku. Střídavě vhažovala dle počtu kancelářské spony i laminovaná kolečka.

Chlapec A: viz obrázek

Pro chlapce byla zvolena jednodušší varianta úkolu, tedy vkládání jednotlivých předmětů do sáčku bez udání počtu. Potíže mu činilo otevírání sáčků.

Chlapec B: viz příloha č. 6

Chlapec zvládl úkol po názorné ukázce zcela samostatně, již ovládal číselnou řadu 1–5. Menší potíže mu činilo otevírání sáčků. Chlapec zvolil vhažování laminovaných koleček, protože se mu lépe držely v ruce, na rozdíl od kancelářských spon.

## Úkol č. 7



Úkol: Třídění míčků dle velikosti na malé a velké.

Postup: Úkolem je roztřídit barevné míčky na talířku podle velikosti na velké a malé. Pomůckou jsou kartičky přilepené na krabici suchým zipem, na nichž jsou symboly velkého a malého kruhu. Další variantou úkolu může být třídění dvojic míčků podle barvy.

Cíl: Procvičování orientace v prostoru – poloha předmětu, rozlišování symbolů, koordinace oka a ruky, rozlišování pojmů velký / malý, třídění komponentů dle barvy, velikosti a tvaru.

### Vyhodnocení úkolu č. 7

Dívka: viz příloha č. 7

Dívku vzhazování míčků do krabice bavilo. Barevné míčky pro ni byly velmi atraktivní zábavou. Po vysvětlení symbolů na kartičkách zadání porozuměla a míčky dle velikosti dobře roztřídila. Míčky vhažovala do krabice oběma rukama najednou. Poté ještě míčky třídila do dvojic podle barvy.

Chlapec A: viz obrázek

Po vysvětlení zadání úkolu chlapec pracoval samostatně. Míčky správně roztřídil dle velikosti. Po celou dobu pracoval pouze levou rukou. Nejprve třídil malé míčky, poté velké míčky.

Chlapec B: viz příloha č. 7

Po vysvětlení úkolu chlapec pracoval samostatně, míčky dle velikosti roztřídil dobře. Nejprve do krabice vhažoval velké míčky, poté malé míčky. Při vhažování každého míčku do krabice určoval jeho barvu.

## Úkol č. 8



Úkol: Přiřazování uzávěrů k tubám podle barvy.

Postup: V levé polovině krabice leží šest víček. Uzávěry mají být přiloženy na barevně odlišné tubičky v pravé části krabice dle příslušného barevného označení.

Cíl: rozvoj jemné motoriky, rozvoj prostorové orientace, nácvik úchopu, praktický nácvik v denním životě, rozvoj předmatematických dovedností – počet, posloupnost aj. třídění dle barvy

### Vyhodnocení úkolu č. 8

Dívka: viz příloha č. 8

Dívka pracovala s úkolem samostatně, zadání rychle pochopila. Nahlas si opakovala barvu konkrétního uzávěru, který přiřazovala. Vypracování úkolu pro ni nebylo příliš složité, uzávěry držela třemi prsty. Všechny uzávěry přiřadila správně. Při přiřazování uzávěrů postupovala podle oblíbenosti daných barev.

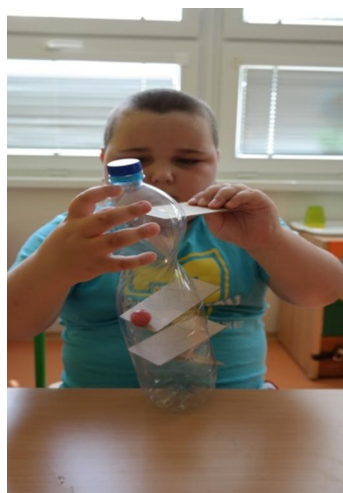
Chlapec A: viz obrázek

Chlapec pracoval s úkolem samostatně, zadání pochopil po předchozí ukázce. Uzávěry přiřazoval popořadě, nejprve v horní řadě, poté ve spodní řadě. Uzávěr držel mezi palcem a ukazováčkem. Tubu si druhou rukou nepřidržel, pracoval velmi opatrně, aby mu uzávěr nevypadl z ruky.

Chlapec B: viz příloha č. 8

Chlapec pracoval s úkolem samostatně, po vysvětlení zadání. Pracoval velmi pečlivě, soustředěně. Uzávěry třídil pravou rukou, druhou rukou si přidržel krabici úkolu. Přiřazoval zleva doprava, nejprve v horní řadě, poté ve spodní řadě.

## Úkol č. 9



Úkol: Sledování posloupnosti dějů shora dolů.

Postup: V láhvi jsou vyříznuty vodorovné štěrby, do nichž jsou vsunuty kartonové proužky. Postupným odstraňováním proužků kartonu shora dolů bude kulička v lahvi klesat.

Cíl: nácvik sledování posloupnosti dějů, nácvik praktických a pracovních dovedností, rozvoj prostorové orientace – nahoře / dole, nácvik úchopu, sluchové rozlišování zdroje, síly a směru zvuku, rozvoj zrakové paměti – co se změnilo

### Vyhodnocení úkolu č. 9

Dívka: viz příloha č. 9

Dívka pracovala s úkolem samostatně, zadání ji velmi bavilo, měla zájem úkol opakovat. Soustředěně pozorovala, jak kulička klesá. Při opakování úkolu přibližovala hlavu k láhvi, aby zřetelněji slyšela zvuk kuličky.

Chlapec A: viz obrázek

Zadání úkolu bylo potřeba chlapci několikrát ukázat a zpočátku mu pomoci. Následně pracoval s úkolem samostatně. Potíže mu dělalo udržení láhve při vysouvání kartonových proužků. Při neúspěchu, kdy mu lahev vypadla z ruky, byla vidět chlapcova rozladěnost.

Chlapec B: viz příloha č. 9

Po vysvětlení zadání a předvedení úkolu, pracoval chlapec samostatně, držení lahve i vysouvání proužků mu nečinilo větší potíže, ale z rychlé práce bylo patrné, že úkol chlapce příliš nebavil.

## Úkol č. 10



Úkol: Připínání kolíčků na kartonové přepážky

Postup: Krabice úkolu je rozdělena barevnými přepážkami na části. V každé části jsou odlišně barevné kolíčky. Úkolem je rozlišit barvu kolíčku a připnout jej na shodně barevnou přepážku.

Cíl: rozvoj jemné motoriky, koordinace oka a ruky, nácvik správného úchopu, rozvoj sebeobslužných dovedností, třídění dle barvy, rozvoj předmatematických dovedností – pojmy před, za, uprostřed

### Vyhodnocení úkolu č. 10

Dívka: viz příloha č. 10

Po názorné ukázce úkolu pracovala dívka samostatně. Opatrně brala kolíčky z krabice a připínala na přepážky. Úchop kolíčku dívce občas činil potíže, ale nenechala se tím od úkolu odradit. Kolíčky chtěla připínat levou rukou, pracovní postup měla tedy v obráceném pořadí.

Chlapec A: viz obrázek

Chlapec měl při práci s úkolem značné potíže. Úchop kolíčků byl náročný, měl snahu kolíček rozevírat všemi prsty ruky. Na začátku úkolu bylo tedy potřeba vedení ruky. Při správném držení kolíčku používal chlapec příliš síly na jeho připnutí a krabice s úkolem se pohybovala po stole. Přidržení krabice druhou rukou však odmítal.

Chlapec B: viz příloha č. 10

Chlapec neměl při práci s úkolem problémy, po názorné ukázce zvládl všechny kolíčky správně roztřídit i připnout. Dodržel také systém práce zleva doprava.

## Úkol č. 11



Úkol: Hledání shodných tvarů.

Postup: Na levou stranu pracovní plochy umístíme laminované kartičky s různými tvary z barevného papíru. Úkolem je vyhledat shodné dvojice tvarů a umístit je do krabice.

Cíl: rozvoj jemné motoriky, třídění materiálu dle tvaru a barvy, obohacování slovní zásoby – pojmenování, rozvoj smyslového vnímání, rozlišování plošných tvarů, rozvoj směrové orientace, koncentrace pozornosti

### Vyhodnocení úkolu č. 11

Dívka: viz příloha č. 11

Po zadání úkolu dívka pracovala samostatně a velmi soustředěně. Dvojice tvarů vybírala pravděpodobně podle zaujetí barvami. Všechny dvojice vyhledala správně, již známé geometrické tvary pojmenovávala.

Chlapec A: viz obrázek

Chlapec měl při práci s úkolem potíže, i přes opakovanou ukázkou házel do krabice jednotlivé tvary bez vyhledání dvojice. Pokud však byl chlapci záměrně vybrán určitý tvar, dvojici k němu vyhledal a hodil do krabice. Pomoc tedy byla nutná při celém vypracování úkolu.

Chlapec B: viz příloha č. 11

Po vysvětlení zadání úkolu pracoval chlapec samostatně a velmi rychle. Hbitě rozlišoval dvojice tvarů a oběma rukama je házel do krabice. Již známé geometrické tvary pojmenovával.



## Úkol č. 12



Úkol: Přiřazování shodných barev.

Postup: Žák má před sebou laminovaný pruh s barevnými čtverci, ke kterým má za úkol přiřadit volné čtverce stejné barvy. Stejnobarevné čtverce se k sobě připevňují suchým zipem. V krabici je uloženo několik laminovaných pruhů s různými variantami řazení barevných čtverců.

Cíl: rozvoj jemné motoriky, rozvoj koordinace oka a ruky, procvičování třídění dle schématu, procvičování posloupnosti, rozvoj orientace v prostoru, rozvoj prostorového uspořádání, procvičování základních barev

### Vyhodnocení úkolu č. 12

Dívka: viz příloha č. 12

Dívka pracovala s úkolem samostatně, po připravení úkolu na stůl aktivně přiřazovala shodné barvy čtverců k sobě. Postupovala zleva doprava a na úkol se soustředila. Po přiřazení všech barevných čtverců si z krabice vzala ještě jeden laminovaný pruh s odlišným řazením barev.

Chlapec A: viz obrázek

Chlapec pracoval s úkolem samostatně, při přiřazování postupoval zleva doprava podle předlohy. Na úkol se soustředil, s vypracováním byl brzy hotový.

Chlapec B: viz příloha č. 12

Chlapec pracoval s úkolem soustředěně a samostatně. Postupoval zleva doprava, před přiřazením barevného čtverce si polohlasně říkal, jakou má barvu. Všechny čtverce přiřadil správně, úkol nebyl pro chlapce příliš složitý, vypracování ho bavilo.

### Úkol č. 13



Úkol: Navlékání kartonových kroužků na válec z tvrdého papíru.

Postup: V krabici je upevněn kartonový válec, na nějž má žák za úkol navléct kartonové kroužky z levé části krabice.

Cíl: rozvoj směrové orientace a orientace v prostoru, rozvoj jemné motoriky, rozvoj koordinace oko-ruka, procvičování úchopu a manipulace, rozvoj praktických dovedností, rozvoj předmatematických dovedností – pojmy všechno, nic

#### Vyhodnocení úkolu č. 13

Dívka: viz příloha č. 13

Dívku úkol bavil, zadání po předchozí ukázce rychle porozuměla. Při vřazování pracovala levou rukou, úchop kroužku všemi prsty ruky.

Chlapec A: viz příloha č. 13

Chlapec pracoval s úkolem samostatně, po předchozí ukázce. Všechny kartonové kroužky vřazoval pravou rukou. Jednotlivé kroužky držel mezi palcem a ukazovákem.

Chlapec B: viz obrázek

Chlapec úkol zvládl po předchozí ukázce zcela samostatně. Na činnost se soustředil. Kroužky navlékal levou rukou, úchop měl všemi prsty ruky. Práce s úkolem chlapce bavila, protože nepotřeboval pomoc.

## Úkol č. 14



Úkol: Zasouvání plastové cívky do krabice.

Postup: Úkolem je uchopení plastové cívky za vrchní část a posunutí vyznačeným otvorem do krabice.

Cíl: rozvoj jemné motoriky, nácvik manipulace s předmětem, nácvik správného úchopu, rozvoj praktických dovedností – přesun, vložení, vkládání, využívání směru a prostoru, rozvoj předmatematických dovedností – pojmy všechno, nic, počítání v číselné řadě 1–4

### Vyhodnocení úkolu č. 14

Dívka: viz příloha č. 14

Pro dívku byl úkol náročnější z hlediska úchopu plastové cívky. Po předchozí ukázce práce s úkolem se snažila cívku konečky prstů uchopit, ale měla problém ji nadzvednout. Přímoú pomoc však odmítala. Úkol dokončila samostatně, i když s potížemi.

Chlapec A: viz příloha č. 14

Po předchozí ukázce postupu pracoval chlapec s úkolem samostatně. Dařilo se mu správný úchop cívky z vrchu všemi prsty. Jedinou potíž mu činilo posouvání krabice po stole, protože ji odmítl přidržet druhou rukou.

Chlapec B: viz obrázek

Chlapec pracoval s úkolem samostatně po předchozí ukázce, dařilo se mu správný úchop cívky shora. Celou krabici s úkolem si přidržoval levou rukou, aby se mu neposouvala po ploše stolu. S úkolem byl hotov velmi rychle, všechny plastové cívky si při přesouvání počítal.

## Úkol č. 15



Úkol: Prostrkování knoflíku šterbinou.

Postup: Na víko krabice jsou na levé straně umístěny knoflíky přichycené suchým zipem. Úkolem je vzít knoflík levou rukou, z vrchu ho prostrčit šterbinou uprostřed, současně pravou rukou knoflík uchopit zespod a přilepit suchým zipem na pravou část víka krabice. Jednodušší variantou je, nechat knoflík po prostrčení šterbinou levou rukou propadnout na víko krabice a pravou rukou jej poté přichytit na zip. Těžší variantou úkolu může být vytvoření šterbiny v jiném úhlu.

Cíl: rozvoj jemné motoriky, rozvoj praktických dovedností – vkládání, manipulace, přesun, rozvoj směrové orientace, podpora zrakové kontroly úkonu, rozvoj zrakového a sluchového vnímání, posloupnost, dodržování postupu

### Vyhodnocení úkolu č. 15

Dívka: viz příloha č. 15

Práce s úkolem dívku bavila, po předchozí ukázce pracovala samostatně. Nadšená byla z růžové barvy knoflíků. Postup úkolu byl zcela správný. Při odebrání jednotlivých knoflíků z levé části víka krabice si dívka počítala, kolikátý knoflík odnímá.

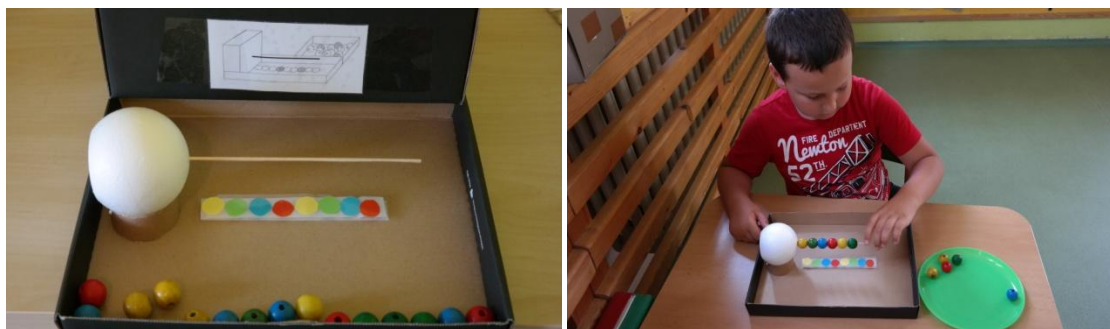
Chlapec A: viz příloha č. 15

Pro chlapce byla zvolena jednodušší varianta úkolu, kdy odejmutý knoflík otvorem prohazoval a následně pravou rukou přilepoval na suchý zip. Pro chlapce byla obtížná koordinace obou rukou dohromady. Přímou pomoc chlapec odmítal.

Chlapec B: viz obrázek

Po předchozí ukázce pracoval chlapec samostatně, postup úkolu byl zcela správný. Práce s úkolem chlapce bavila.

## Úkol č. 16



Úkol: Navlékání dřevěných korálků na dřevěnou tyčku.

Postup: Na tácku v levé straně pracovní plochy jsou barevné dřevěné korálky. Úkolem je tyto korálky navléknout dle daného uspořádání na dřevěnou tyčku připevněnou k polystyrenové kuličce na víku úkolu. Jednodušší variantou je navlékání korálků bez stanoveného postupu. Barevné schéma uspořádání navléknutých korálků je připevněno suchým zipem, je tedy možné střídat různé varianty uspořádání.

Cíl: rozvoj jemné motoriky, třídění dle barvy, dodržování určeného postupu, procvičování úchopu korálků, rozvoj zrakového vnímání a paměti, rozvoj předmatematických dovedností – vnímání tvaru, množství

### Vyhodnocení úkolu č. 16

Dívka: viz příloha č. 16

Dívku úkol velmi zaujal, po ukázce zadání pracovala samostatně. Korálky třídila správně dle zadaného postupu. Každý navléknutý korálek zařadila dle barvy. Korálky navlékala pravou rukou, levou rukou si přidržovala podklad úkolu.

Chlapec A: viz příloha č. 16

Chlapec měl snahu po zadání úkolu navlékat korálky samostatně. Korálky navlékal pravou rukou, levou rukou si přidržoval dřevěnou tyčku, aby lépe odhadl otvor korálku. Předložené schéma postupu chlapec nedodržel, tato varianta pro něj byla zatím náročná. Navlékal tedy barevné korálky dle vlastní volby.

Chlapec B: viz obrázek

Chlapec pracoval po zadání úkolu samostatně, navlékal korálky správně dle zadaného postupu. Úchop korálků mu nečinil potíže. Navlékal levou rukou, pravou rukou si přidržoval podklad úkolu.

## Úkol č. 17



Úkol: Navlékání gumiček různých velikostí na kartonový válec.

Postup: V krabici je upevněn kartonový válec, na který má žák navléct různě velké gumičky z levé části krabice.

Cíl: rozvoj směrové orientace a orientace na ploše, rozvoj jemné motoriky, rozvoj koordinace oko-ruka, procvičování úchopu a manipulace, rozvoj praktických dovedností, rozvoj předmatematických dovedností – pojmy všechno, nic, poznávání vlastností různých druhů materiálu

### Vyhodnocení úkolu č. 17

Dívka: viz příloha č. 17

Po názorné ukázce pracovala dívka s úkolem samostatně, činnost s gumičkami ji zaujala. Na válec navlékala nejprve velké gumičky, poté zkoušela menší. Zkoušela navlékání jedné gumičky i několika gumiček najednou, což bylo náročné na úchop. Dívka navlékala oběma rukama.

Chlapec A: viz příloha č. 17

Po ukázce práce s úkolem, pokračoval chlapec samostatně. Gumičky navlékal oběma rukama. Ze začátku navlékal na válec velké gumičky, poté se mu ale zalíbilo strkání gumiček dovnitř válce. Na konec takto umístil všechny zbylé gumičky.

Chlapec B: viz obrázek

Po zadání úkolu chlapec pracoval samostatně. Soustředěně navlékal gumičky na válec oběma rukama. Střídal velké i menší gumičky. Menší gumičky se chlapci navlékaly hůře, navlékl ale všechny gumičky, které měl v krabici.

## Úkol č. 18



Úkol: Třídění dřevěných knoflíků dle barvy.

Postup: Třídění dřevěných knoflíků podle barvy na žluté a červené a navlékání těchto knoflíků na dřevěné tyčky.

Cíl: rozvoj smyslového vnímání a zrakové diferenciacce, rozvoj jemné motoriky, procvičování pojmu množství, rozvoj koordinace oko-ruka, koncentrace pozornosti na činnost

### Vyhodnocení úkolu č. 18

Dívka: viz příloha č. 18

Dívka po zadání úkolu pracovala samostatně a hbitě. Správně třídila dřevěné knoflíky na červené a žluté. Úkol dívku zaujal, z jejího počínání bylo vidět, že jí nepřipadá nikterak obtížný. Třídila a navlékala nejprve knoflíky žluté barvy, poté červené barvy. Aby nemusela knoflíky navlékat po jednom, vzala si jich do ruky hned několik najednou a zkoušela je navléct. To se bohužel nepodařilo.

Chlapec A: viz příloha č. 18

Po názorné ukázce úkolu pracoval chlapec samostatně. Třídil nejprve knoflíky červené barvy, kde navlékl také jeden žlutý, poté třídil knoflíky žluté barvy. S navlékáním knoflíků na dřevěné tyčky měl menší potíže, nedokázal vždy natočit knoflík tak, aby dírky na tyčky dobře padly.

Chlapec B: viz obrázek

Po zadání úkolu pracoval chlapec zcela samostatně. Třídil a navlékal nejprve knoflíky červené barvy, poté žluté barvy. Navlékání knoflíků mu nečinilo žádné potíže, červené navlékal pravou rukou, žluté navlékal levou rukou. S úkolem byl chlapec rychle hotový.

## Úkol č. 19



Úkol: Skládání dřevěných proužků dle velikosti.

Postup: V levé polovině krabice jsou neuspořádané dřevěné proužky, které se sestupně skládají do pravé poloviny krabice. Aby proužky dobře držely na místě, jsou opatřeny malým kouskem suchého zipu, kterým se připevňují v pravé části úkolu.

Cíl: třídění materiálu, poznávání vlastností materiálů, rozvoj zrakového rozlišování a pozornosti, procvičování posloupnosti, rozvoj předmatematických představ – větší / menší, rozvoj logického myšlení, rozvoj jemné motoriky

### Vyhodnocení úkolu č. 19

Dívka: viz příloha č. 19

Po zadání úkolu pracovala dívka samostatně, dřevěné proužky řadila ve správném postupu sestupně. Každý dřevěný proužek si dobře prohlédla a prstem si ukazovala na schématu v pravé části úkolu, který je tento proužek v pořadí. Kromě dvou nesprávně zařazených proužků se jí podařilo úkol sestavit. Tento úkol byl velice složitý, dívka se však dokázala na činnost soustředit.

Chlapec A: viz příloha č. 19

Po předvedení úkolu měl chlapec snahu pracovat samostatně. Náročnost úkolu však byla vysoká. Chlapec poskládal všechny dřevěné proužky do pravé části úkolu, avšak v nesprávném pořadí. Důležité však bylo, že chlapec zvládl všechny proužky připevnit pomocí suchého zipu, nenechal je neuspořádané.

Chlapec B: viz obrázek

Chlapec pracoval s úkolem samostatně a velmi soustředěně. Každý proužek pečlivě oběma rukama připevnil suchým zipem. Nesprávně zařadil tři proužky, ale měl snahu úkol sestavit.



## Úkol č. 20



Úkol: Třídění barevných kuliček z měkkého materiálu.

Postup: Úkolem je roztřídit měkké barevné kuličky z malé krabičky vlevo do barevně vyznačených kroužků. Do každého z kroužků patří tři kuličky.

Cíl: rozvoj jemné motoriky, třídění předmětů dle barvy, rozvoj zrakového vnímání, rozvoj hmatového vnímání, pojmenovávání barev, vyhledávání předmětů téže barvy, procvičování úchopu, procvičování orientace na ploše

### Vyhodnocení úkolu č. 20

Dívka: viz příloha č. 20

Dívka pracovala s úkolem samostatně, ihned po jeho předložení pochopila jeho zadání. Barevné kuličky netřídila systematicky zleva doprava, ale dle vlastního uvážení, zřejmě podle atraktivnosti barev. Kuličky z krabice umístěné vlevo brala velmi opatrně, chvíli si je prohlížela a pak pojmenovala barvu v angličtině. Vždy vyhledala všechny tři kuličky stejné barvy a přiřadila do kroužku.

Chlapec A: viz příloha č. 20

Po názorném předvedení úkolu pracoval chlapec samostatně, barevné kuličky netřídil systematicky zleva doprava, ale zespoda nahoru. Menší potíže mu dělaly dva odstíny modré barvy, zde měl kuličky pomíchané. Chlapec s úkolem pracoval poměrně trpělivě, mírné znepokojení bylo znát, když nemohl hned najít potřebnou barevnou kuličku v levé krabici.

Chlapec B: viz obrázek

Chlapec pracoval s úkolem zcela samostatně, po jeho předložení pochopil zadání. Kuličky třídil od shora dolů, vždy nejprve po jedné kuličce.

## 6 VYHODNOCENÍ ÚSPĚŠNOSTI ZÚČASTNĚNÝCH DĚTÍ

Tato kapitola koresponduje s první výzkumnou otázkou, a to: Jaká je úspěšnost plnění úkolů v rámci vytvořených učebních pomůcek pro práci žáky s PAS ve speciální mateřské škole?

Tabulka úspěšnosti zúčastněných dětí – 1. část

Způsob splnění úkolu							
Úkol č.	Participant	samostatně	po předvedení	s dopomocí	s problémy	neúspěšně	Pozn.
1	Dívka	X					
	Chlapec A		X				
	Chlapec B		X				
2	Dívka	X					
	Chlapec A				X		
	Chlapec B				X		
3	Dívka	X					potíže s otvíráním sáčků
	Chlapec A	X					
	Chlapec B	X					potíže s otvíráním sáčků
4	Dívka	X					
	Chlapec A	X					
	Chlapec B	X					
5	Dívka		X				
	Chlapec A		X				
	Chlapec B			X			
6	Dívka		X				potíže s otvíráním sáčků
	Chlapec A		X				potíže s otvíráním sáčků
	Chlapec B		X				potíže s otvíráním sáčků
7	Dívka	X					
	Chlapec A	X					
	Chlapec B	X					
8	Dívka	X					
	Chlapec A		X				
	Chlapec B	X					
9	Dívka	X					
	Chlapec A			X			
	Chlapec B		X				
10	Dívka		X				
	Chlapec A				X		
	Chlapec B						

Celková úspěšnost samostatně splněných úkolů byla téměř poloviční. Relativně snadné z hlediska úspěšnosti zúčastněných dětí se jeví úkoly č. 4, 7 a 8. V úkolu č. 4 a 7 děti pracovaly s dobře uchopitelnými předměty, což má na náročnost úkolu značný vliv. V úkolu č. 8, kde se nasazovaly uzávěry na tubičky, bylo zadání náročnější na jemnou motoriku, ale díky přehlednému barevnému označení bylo pro děti přiřazování snazší. Z hlediska samostatné práce s úkolem byl dobře splněn i úkol č. 3, třídění knoflíků dle počtu do sáčků, kde však byly patrné značné problémy s otevíráním sáčků. Tyto potíže signalizují nutnost úpravy pomůcky z hlediska její náročnosti. U dětí v předškolním věku bude vhodnější zvolit ještě větší plastické sáčky se snadnějším otevíráním. Úkol č. 3 všechny děti vypracovaly samostatně, chlapec A měl zvolenou variantu bez číslic, chlapec B i dívka již dobře ovládají číselnou řadu 1–5.

Obdobně tomu bylo i u úkolu č. 6, kde děti dávaly do sáčku dva různé předměty. Z hlediska manipulace i úchopu bylo snadnější laminované kolečko, které si děti častěji zvolily, kancelářská spona byla na vyjmutí z krabice vcelku náročná. Vhodnější by tedy byl větší předmět.

Jako problematické se jeví úkoly č. 2 a 10, především z hlediska schopnosti dětí manipulovat s předměty. V úkolu č. 2 děti třídily věci na jedlé a nejedlé, zároveň obrázky vhazovaly příslušnými otvory do krabice. Úkol je celkově velmi náročný. Pro děti je obtížné uchopení tenké laminované kartičky s obrázkem a následné správné otočení kartičky tak, aby propadla podélným otvorem v krabici. Tento úkon děti procvičovaly již dříve, v nynější podobě úkolu se ještě přidružilo rozlišování dle určitých kritérií. Snaha dětí při třídění byla hodnocena velmi kladně, protože zde zúročily již dříve osvojené dovednosti (vhazování otvorem do krabice) a k tomu připojily složitější úroveň práce s úkolem.

Ostatní úkoly po předvedení nebo dopomoci řešily děti následně již samostatně i opakovaně, úkoly tedy zjevně napomohly dosažení cílů jednotlivých úkolů.

Tabulka úspěšnosti zúčastněných dětí – 2. část

Způsob splnění úkolu							
Úkol č.	Participant	samostatně	po předvedení	s dopomocí	s problémy	neúspěšně	Pozn.
11	Divka	X					
	Chlapec A		X				
	Chlapec B	X					
12	Divka	X					
	Chlapec A	X					
	Chlapec B	X					
13	Divka		X				
	Chlapec A		X				
	Chlapec B		X				
14	Divka				X		
	Chlapec A		X				
	Chlapec B		X				
15	Divka		X				
	Chlapec A				X		
	Chlapec B		X				
16	Divka		X				
	Chlapec A				X		
	Chlapec B	X					
17	Divka		X				
	Chlapec A		X				
	Chlapec B	X					
18	Divka	X					
	Chlapec A		X				
	Chlapec B	X					
19	Divka	X					
	Chlapec A				X		
	Chlapec B				X		
20	Divka	X					
	Chlapec A		X				
	Chlapec B	X					

Úkoly druhé skupiny byly náročnější na koordinaci pohybů jemné motoriky se zrakem a na logické myšlení – třídění a přiřazování předmětů dle barev, či velikosti. To se projevilo v míře samostatně úspěšně řešených úkolů, kde úspěšnost úkolů byla o něco nižší.

Nejúspěšněji pracovaly děti s úkoly č. 11, 12, 18 a 20. Úkoly byly postaveny na třídění barev a tvarů, s nimiž děti již různou zkušenost mají. V úkolu č. 12 přiřazovaly shodné barvy v určité posloupnosti. V úkolu č. 11 je k této dovednosti přidáno ještě třídění dle určitého tvaru a vyhledávání shodných dvojic, čímž se náročnost úkolu zvyšuje. Při zadání byly tyto dva úkoly zařazeny v pořadí: úkol č. 12 a poté úkol č. 11, aby náročnost v případě těchto dvou úkolů byla postupná. Ostatní úkoly nebyly zadávány v pořadí dle náročnosti.

Úkol č. 20 patřil k nejúspěšnějším, a to z hlediska atraktivity. Děti třídily barevné kuličky do vyznačených kartonových kroužků. Barvy byly veselé, čímž úkol děti lákal a zvolené barevné kuličky byly ze dvou druhů měkkého materiálu, jež si mohly děti hmatem prozkoumat a porovnávat.

Z hlediska náročnosti byl nejproblémovější úkol č. 19, kde děti sestupně řadily dřevěné proužky. Náročnost úkolu je velmi vysoká, úkol je tedy vhodnější pro starší děti v mateřské škole nebo děti, které již navštěvují přípravný stupeň školní docházky.

Děti byly řešením úkolů zaujaty a dokázaly se na potřebnou dobu řešení úkolů soustředit. Projevovala se snaha po samostatnosti, nutnost přijmout pomoc byla někdy doprovázena projevy nespokojenosti nebo pomoc byla přímo odmítána. Skutečnost, že pomůcky byly vytvořeny vhodně, je potvrzena tím, že žádný z 20 úkolů nezůstal nesplněn nebo některým z dětí odmítnut.

## 7 VYHODNOCENÍ KVALITY ÚKOLŮ UČITELKAMI SPECIÁLNÍ MŠ

V rozhovoru s učitelkami speciální mateřské školy v rámci evaluace zhotovených pomůcek byly použity otevřené otázky. Cílem bylo zjistit, zda jsou pomůcky vytvořeny vhodně pro použití ve speciální mateřské škole a zda odpovídají potřebám vzdělávání dětí s autismem. Poslední otázka se zaměřovala na práci učitelek se vzdělávacími programy pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Pro přiblížení jsou uváděny i některé přímé citace z provedeného rozhovoru. Tato část přináší odpověď na druhou výzkumnou otázku: Jaký je pohled učitelek na vytvořené pomůcky?

První otázka rozhovoru zněla: *„Jak hodnotíte vhodnost vytvořených pomůcek pro vzdělávání ve speciální mateřské škole?“* Paní učitelky se shodly, že vytvořené pomůcky vyhovují potřebám vzdělávání ve speciální mateřské škole. Kladně hodnotily různost použitých materiálů, širokou škálu výběru úkolů i některých dalších možných variant úkolů. Vhodnost úkolů hodnotily také vzhledem k možnosti použití při vzdělávání nejen u dětí s autismem.

*„Pomůcky jsme zařadily do procesu vzdělávání dětí s PAS. Jsou různého provedení i náročnosti.“*

Druhá otázka rozhovoru zněla: *„Odpovídají dle Vašeho názoru vytvořené pomůcky potřebám vzdělávání dětí s PAS?“* Paní učitelky uvedly, že zaměřenost vytvořených úkolů na rozvoj mnoha oblastí vzdělávání je odpovídající potřebám vzdělávání dětí s PAS. Kladně hodnotily také zpracování úkolů z hlediska vnímání dětí s autismem, kdy je potřeba děti zaujmout a k práci s úkolem kladně motivovat. Byla také ohodnocena návaznost úkolů na další úkony potřebné pro praktický život těchto dětí, například v oblasti pracovních postupů nebo sebeobsluhy.

*„Pomůcky plně odpovídají potřebám dětí s PAS – preciznost provedení, jsou pro děti zajímavé, funkční.“*

Třetí otázka rozhovoru zněla: *„Jak hodnotíte náročnost vytvořených pomůcek?“* Paní učitelky se shodly na rozmanité náročnosti vytvořených pomůcek. Uvedly, že pomůcky vyhovují různým úrovním mentální úrovně dětí, lze je proto využít i u nejmladších dětí, které danou speciální mateřskou školu navštěvují. Zároveň z jejich

pohledu náročnější pomůcky vhodně navazují na již získané dovednosti starších dětí.

*„Pomůcky jsou vhodné. Vzhledem k tomu, že jsou různé náročnosti a různého stupně obtížnosti, plně vyhovují potřebám dětí s PAS.“*

*„Jsou přiměřené věku a diagnóze dětí.“*

Čtvrtá otázka rozhovoru zněla: *„Pracovala jste někdy s jiným vzdělávacím programem kromě strukturovaného učení?“* Všechny paní učitelky se shodly na používání strukturovaného učení od začátku jejich působení v mateřské škole. Tento způsob vzdělávání považují za velmi vhodný a odpovědi doplnily zkušeností s používáním například Výměnného obrázkového komunikačního systému (VOKS), popřípadě podpůrnou metodou Arteterapie.

## 8 DISKUZE

Autismus je porucha zasahující člověka v mnoha funkčních oblastech jeho života. Ovlivňuje komunikaci, sociální interakci i představivost jedince takovým způsobem, že je narušeno celkové vnímání a vyhodnocování reality. Systém strukturovaného učení příznivě podporuje oblast učení a chování dětí s PAS a zvyšuje tak pro život velmi důležitou míru samostatnosti. Čadilová a Žampachová (2008, s. 29) uvádějí, že: *„Tento systém umožňuje lépe se orientovat a vnímat souvislosti. Intervence prováděná metodou strukturovaného učení staví na odstranění deficitů z diagnózy PAS a současně rozvíjí silné stránky lidí s PAS.“*

Hlavním cílem bakalářské práce bylo přiblížení důležitosti strukturovaného učení ve vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra již od předškolního věku a tvorba pomůcek pro strukturované učení.

Prvním cílem bakalářské práce bylo vytvoření vzdělávacích pomůcek strukturovaného učení a druhým cílem bylo sledování a vyhodnocení úspěšnosti těchto pomůcek v přímém používání ve speciální mateřské škole. Pro získání odpovědí byly stanoveny dvě výzkumné otázky, na něž byly hledány odpovědi.

První výzkumnou otázkou bylo, jaká je úspěšnost vytvořených učebních pomůcek pro práci s žáky s PAS ve speciální mateřské škole. Z pozorování dětí při práci s úkoly i rozhovoru s učitelkami vyplynulo, že nově vytvořené pomůcky a práce s nimi je vhodná pro širokou škálu stupně postižení dětí, a to zejména svou rozmanitostí a snadnou modifikací obtížnosti úkolů. Pomůcky lze pořídit za minimální náklady v kterékoli speciální mateřské škole. Pomůcky byly z hlediska dětí přijaty kladně, práce s nimi děti bavila, práci často doprovázely hlasovými projevy spokojenosti, několikrát se dožadovaly opakování úkolu. Z hlediska pedagoga se pomůcky rovněž osvědčily, svou zajímavostí a rozmanitostí dokázaly přimět děti k soustředění na plnění úkolů a k pozornosti. Pro práci dětí s nimi jsou pomůcky zcela bezpečné a jednoznačně přispívají k nenásilnému rozvoji celé řady cílových schopností dětí, důležitých pro jejich další vývoj a život. Navržené pomůcky, vytvořené dle zásad strukturovaného učení, lze doporučit k využití ve speciální mateřské škole. V souvislosti s významem aplikace



strukturovaného učení Thorová (2006, s. 384) uvádí, že: *„Místo nejistoty a zmatku nastoupí logičnost, řád, pocit jistoty a bezpečí, který umožní akceptovat nové úkoly, učit se a lépe snášet události, které jsou nepředvídatelné.“* Výsledky pozorování chování dětí a jejich úspěšnost při plnění úkolů podle vytvořených pomůcek toto vyjádření plně potvrzují.

Druhou výzkumnou otázkou bylo, jaký je pohled učitelek na vytvořené pomůcky. Dodržením zásady strukturování se dle názorů učitelek staly vytvořené pomůcky pro děti s PAS odpovídajícími. Úkoly byly pro děti pochopitelné, po případném předvedení je děti zvládaly již samostatně. Přesto nebyly úkoly pro děti s PAS nepřiměřeně snadné a jejich plnění napomohlo k rozvoji schopností dětí v cílových oblastech. Svým zpracováním si pomůcky zachovávají charakter dětské hry a díky strukturování jsou přiměřeně obtížné a zvládnutelné i pro děti s PAS.

## ZÁVĚR

Tématem bakalářské práce byla tvorba pomůcek strukturovaného učení a jejich aplikace ve vzdělávacím procesu předškolních dětí s autismem ve speciální mateřské škole. Práce byla rozdělena na dvě části, část teoretickou a část praktickou.

Cílem teoretické části bylo přispět k hlubšímu pochopení autismu, jako poruše zasahující do mnoha oblastí života jedince, a zdůraznění důležitosti struktury a strukturovaných úloh v každodenním vzdělávání dětí s autismem a jejich rozvoji. Základem je volba vhodných vzdělávacích metod, postupů a motivací, které jsou založeny na důkladném pozorování dítěte s PAS, jeho úrovně schopností i možností, s ohledem na individuální přístup ke každému dítěti.

Cílem praktické části bylo vytvoření pomůcek pro strukturované učení ve speciální mateřské škole, sledování a vyhodnocení úspěšnosti těchto pomůcek ve vzdělávacím procesu žáků s autismem na základě pozorování a následné analýzy práce s úkoly. Vzhledem k rozmanitosti zpracování i obtížnosti vytvořených úkolů, byly o názor požádány také učitelky dané speciální mateřské školy, které mají s výukou dětí s autismem i používáním strukturovaného učení bohaté zkušenosti.

Ze závěrů šetření vyplynulo, že vytvořené pomůcky byly dětmi kladně přijaty, práci s nimi se věnovaly se zaujetím. Úkoly byly pro děti pochopitelné, po případném předvedení zadání je děti zvládaly již samostatně a žádný z úkolů nebyl dětmi odmítnut. Tázané paní učitelky potvrdily, že zaměřenost vytvořených úkolů na rozvoj mnoha oblastí vzdělávání je odpovídající potřebám vzdělávání dětí s PAS. Splnění zadaných cílů bakalářské práce bylo potvrzeno nejen úspěšným vytvořením učebních pomůcek, které rozšíří škálu vzdělávacích materiálů, ale také zaujetím a trpělivostí dětí při práci s úkoly a v neposlední řadě také názory učitelek, které kladně ohodnotily užitečnost pomůcek a měly zájem vytvořené pomůcky vyzkoušet v praxi.

## POUŽITÉ A CITOVANÉ ZDROJE

1. BAZALOVÁ, Barbora. *Poruchy autistického spektra: teorie, výzkum, zahraniční zkušenosti*. 1.vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5781-4
2. ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Strukturované učení*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-475-5
3. DEGRIECK, Steven. *Učím se I. – myslet a tvořit: náměty pro výuku dětí s autismem*. Praha: Modrý klíč, 2006. ISBN 978-80-869-800-10
4. GILLBERG, Christopher a Theo PEETERS. *Autismus – zdravotní a výchovné aspekty*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-201-7
5. HLADKÁ, Lenka a Alena PAVLIŠTIKOVÁ. *Struktura a strukturované úkoly pro děti s autismem*. 1. vyd. 2008, ISBN 978-80-254-2356-1
6. HRDLIČKA, Michal a Vladimír KOMÁREK. *Dětský autismus*. 2., dopl. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0686-6
7. JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-7290-042-0
8. JELÍNKOVÁ, Miroslava a Radovan NETUŠIL. *Autismus V. – Hra a hračka v životě dítěte s autismem*. Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR. Praha 2001
9. MOOR, Julia. *Hry a zábavné činnosti pro děti s autismem: praktické nápady pro každý den*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-787-9
10. SCHOPLER, Eric, Margaret LANSING a Leslie WATERS. *Výukové aktivity pro děti s autismem*. Praha: Modrý klíč, 2000. ISBN 80-902494-3-4
11. SCHOPLER, Eric a Gary, B. MESIBOV. *Autistické chování*. 1.vyd. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-133-9
12. SCHOPLER, Eric, Robert REICHLER a Margaret LANSING. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami*. 2. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-898-2
13. SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 2., rozšíř. a aktual. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7
14. THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7

15. VERMEULEN, Peter. *Autistické myšlení*. 1.vyd. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1600-3
16. VILÁŠKOVÁ, Dagmar. *Strukturované učení pro žáky s autismem*. Praha: Septima, 2006. ISBN 80-7216-233-0
17. VOCILKA, Miroslav. *Autismus*. 1. vyd. Praha: Tech-market (firma), 1996. ISBN 80-902134-3-X

## SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

MŠ – mateřská škola

PAS – poruchy autistického spektra

RVP PV - Rámcový vzdělávací plán pro předškolní vzdělávání

ŠVP – Školní vzdělávací plán

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1:	Úkol č. 1: chlapec A Úkol č. 1: chlapec B
Příloha č. 2:	Úkol č. 2: chlapec A Úkol č. 2: chlapec B
Příloha č. 3:	Úkol č. 3: chlapec A Úkol č. 3: chlapec B
Příloha č. 4:	Úkol č. 4: chlapec A Úkol č. 4: chlapec B
Příloha č. 5:	Úkol č. 5: chlapec A Úkol č. 5: chlapec B
Příloha č. 6:	Úkol č. 6: dívka Úkol č. 6: chlapec B
Příloha č. 7:	Úkol č. 7: dívka Úkol č. 7: chlapec B
Příloha č. 8:	Úkol č. 8: dívka Úkol č. 8: chlapec B
Příloha č. 9:	Úkol č. 9: dívka Úkol č. 9: chlapec B
Příloha č. 10:	Úkol č. 10: dívka Úkol č. 10: chlapec B
Příloha č. 11:	Úkol č. 11: dívka Úkol č. 11: chlapec B
Příloha č. 12:	Úkol č. 12: dívka Úkol č. 12: chlapec B
Příloha č. 13:	Úkol č. 13: dívka Úkol č. 13: chlapec A
Příloha č. 14:	Úkol č. 14: dívka Úkol č. 14: chlapec A

- Příloha č. 15: Úkol č. 15: dívka  
Úkol č. 15: chlapec A
- Příloha č. 16: Úkol č. 16: dívka  
Úkol č. 16: chlapec A
- Příloha č. 17: Úkol č. 17: dívka  
Úkol č. 17: chlapec A
- Příloha č. 18: Úkol č. 18: dívka  
Úkol č. 18: chlapec A
- Příloha č. 19: Úkol č. 19: dívka  
Úkol č. 19: chlapec A
- Příloha č. 20: Úkol č. 20: dívka  
Úkol č. 20: chlapec A
- Příloha č. 21: Rozhovor s učitelkami speciální mateřské školy

Příloha č. 1

Úkol č. 1: chlapec A



Úkol č. 1: chlapec B





Příloha č. 2

Úkol č. 2: chlapec A



Úkol č. 2: chlapec B



**Příloha č. 3**

**Úkol č. 3: chlapec A**



**Úkol č. 3: chlapec B**



Příloha č. 4

Úkol č. 4: chlapec A



Úkol č. 4: chlapec B

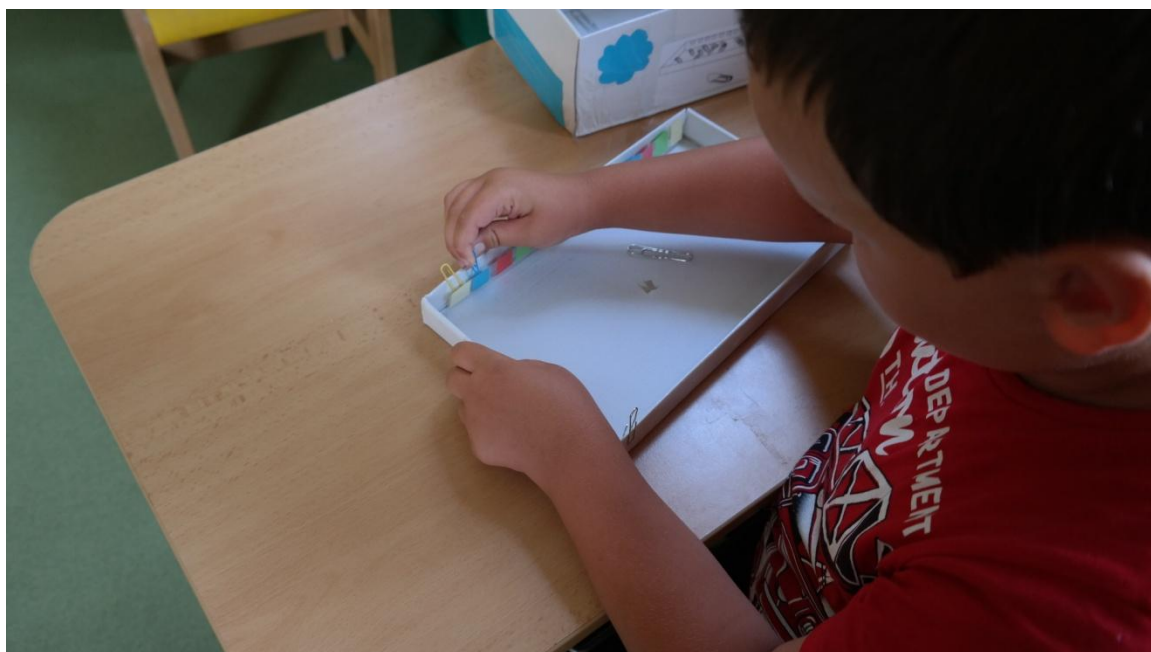


Příloha č. 5

Úkol č. 5: chlapec A



Úkol č. 5: chlapec B



Příloha č. 6

Úkol č. 6: dívka



Úkol č. 6: chlapec B



Příloha č. 7

Úkol č. 7: dívka



Úkol č. 7: chlapec B



Příloha č. 8

Úkol č. 8: dívka



Úkol č. 8: chlapec B



Příloha č. 9

Úkol č. 9: dívka



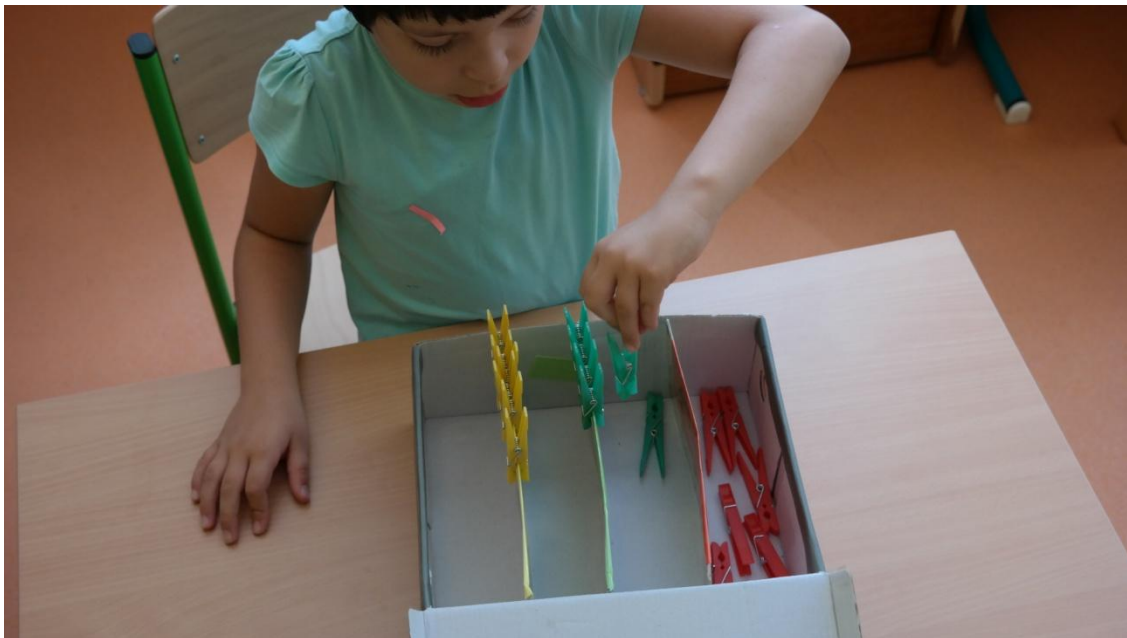
Úkol č. 9: chlapec B





Příloha č. 10

Úkol č. 10: dívka



Úkol č. 10: chlapec B



Příloha č. 11

Úkol č. 11: dívka



Úkol č. 11: chlapec B

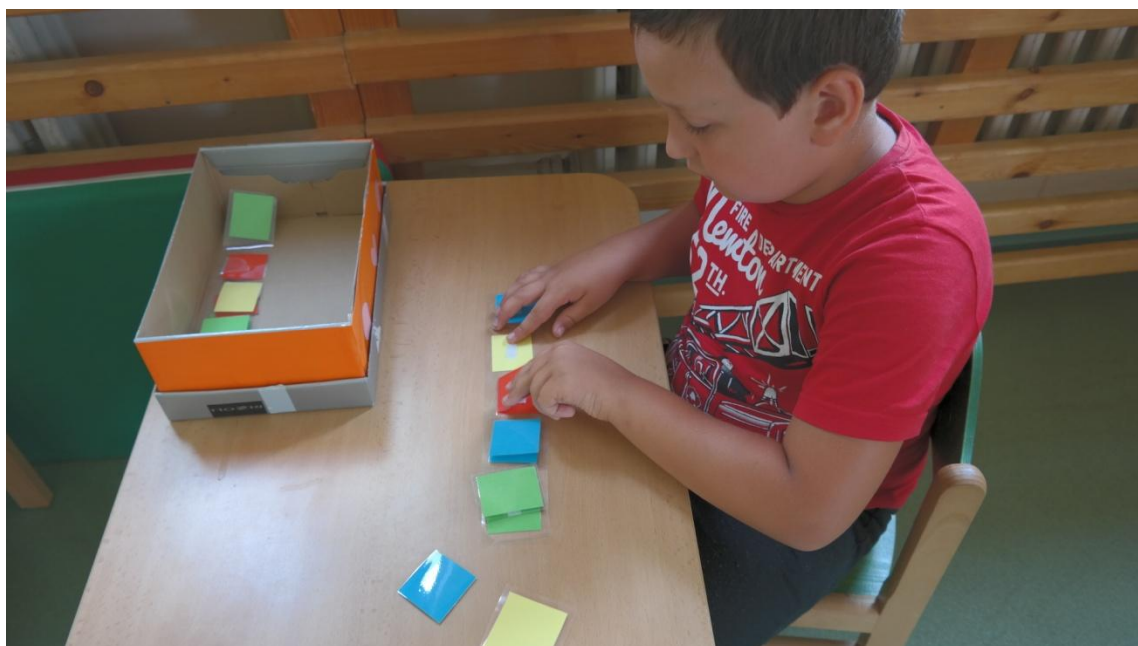


Příloha č. 12

Úkol č. 12: dívka



Úkol č. 12: chlapec B



**Příloha č. 13**

Úkol č. 13: dívka



Úkol č. 13: chlapec A



Příloha č. 14

Úkol č. 14: dívka



Úkol č. 14: chlapec A



Příloha č. 15

Úkol č. 15: dívka



Úkol č. 15: chlapec A



Příloha č. 16

Úkol č. 16: dívka



Úkol č. 16: chlapec A



**Příloha č. 17**

Úkol č. 17: dívka



Úkol č. 17: chlapec A





Příloha č. 18

Úkol č. 18: dívka



Úkol č. 18: chlapec A



**Příloha č. 19**

Úkol č. 19: dívka



Úkol č. 19: chlapec A



Příloha č. 20

Úkol č. 20: dívka



Úkol č. 20: chlapec A



## **Příloha č. 21**

Rozhovor s učitelkami speciální mateřské školy

Otázka č. 1: Jak hodnotíte vhodnost vytvořených pomůcek pro vzdělávání ve speciální mateřské škole?

Otázka č. 2: Odpovídají dle vašeho názoru vytvořené pomůcky potřebám vzdělávání dětí s PAS?

Otázka č. 3: Jak hodnotíte náročnost vytvořených pomůcek?

Otázka č. 4: Pracovala jste někdy s jiným vzdělávacím programem kromě strukturovaného učení?