

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Bakalářská práce

2022

Bc. Gabriela Nováčková, DiS.

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA  
Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Bc. Gabriela Nováčková, DiS.

Alternativní a augmentativní komunikace jako součást  
projektové výuky u dětí s poruchou autistického spektra

Olomouc 2022

Mgr. Hana Karunová, Ph.D.

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je původní a vypracovala jsem ji samostatně.  
Veškerou použitou literaturu a ostatní zdroje jsem uvedla v seznamu použitých zdrojů.

### **Poděkování**

Ráda bych poděkovala Mgr. Haně Karunové, Ph.D. za cenné rady, věcné připomínky a vstřícnost při konzultacích a vypracování bakalářské práce. Děkuji také konverzačním partnerkám za spolupráci při získávání údajů pro výzkumnou část práce.

# Obsah

<b>ÚVOD</b> .....	1
<b>TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	3
<b>1 Porucha autistického spektra</b> .....	3
1.1 Dítě s poruchou autistického spektra .....	4
1.2 Edukace a rozvoj jedinců s autismem .....	7
1.3 Zásady výuky dětí s poruchou autistického spektra .....	10
1.3.1 Struktura .....	11
1.3.2 Vizualizace .....	11
1.3.3 Motivace .....	11
1.3.4 Individualizace .....	11
<b>2 Intervenční přístupy u žáků s poruchou autistického spektra</b> .....	13
2.1 Strukturované učení u žáků s poruchou autistického spektra .....	14
2.2 Alternativní a augmentativní komunikace .....	16
2.3 Systémy alternativní a augmentativní komunikace s využitím pomůcek .....	17
<b>3 Projektová výuka jako součást vzdělávání</b> .....	20
3.1 Projektová výuka .....	20
3.2 Přednosti školní projektové výuky .....	23
3.3 Projekty v naší mateřské a základní škole .....	24
<b>PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	26
<b>4 Metodologie</b> .....	26
4.1 Cíl výzkumného šetření .....	26
4.2 Metoda výzkumu a metoda sběru dat .....	27
4.3 Místní a časový rámec výzkumu .....	28
4.4 Charakteristika výzkumného prostředí a výzkumného vzorku .....	29
4.5 Etika výzkumu .....	29

<b>5 Projekt Masopust .....</b>	<b>31</b>
5.1 Záměr a cíle projektu.....	31
5.2 Materiální zajištění projektu.....	32
5.3 Uskutečnění projektu s využitím metod alternativní a augmentativní komunikace.....	33
5.3.1 První část projektu – cílená příprava.....	33
5.3.2 Druhá část projektu – vlastní projektový den s masopustní veselící.....	37
5.3.3 Třetí část projektu - zhodnocení projektu, výstupy z projektu.....	40
5.5 Interpretace výzkumného šetření.....	47
5.6 Zhodnocení splnění cílů výzkumu.....	49
5.7 Zhodnocení výzkumných otázek .....	49
<b>6 Diskuze .....</b>	<b>51</b>
6.1 Zhodnocení práce .....	51
6.2 Limity práce.....	51
6.3 Návrhy pro praxi.....	51
<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>53</b>
<b>ANOTACE.....</b>	<b>55</b>
<b>Seznam literatury .....</b>	<b>57</b>
<b>Seznam obrázků .....</b>	<b>63</b>
<b>Seznam příloh .....</b>	<b>64</b>

# ÚVOD

Moje bakalářská práce nese název „Alternativní a augmentativní komunikace jako součást projektové výuky u dětí s poruchou autistického spektra“. Je zaměřena na možnosti komunikace, zpřístupnění okolního světa, který je dětem s poruchou autistického spektra přibližován na základě celoškolních krátkodobých i dlouhodobých projektů. Pro děti s poruchou autistického spektra představují i obyčejné věci často něco špatně pochopitelného, neznámého.

Dobře charakterizoval možnosti práce s lidmi s poruchou autistického spektra Hans Asperger: *„Dobré i špatné v člověku, jeho možnosti úspěchu nebo neúspěchu, nadání i slabiny – to vše vzájemně podmíněno a vychází ze stejného zdroje. Naším terapeutickým cílem musí být naučit člověka, jak zvládat své obtíže. Nikoliv je pro něj eliminovat, ale naučit jej, jak zvládat výjimečné výzvy skrze výjimečné strategie; umožnit člověku, aby si uvědomil, ne že je nemocný, ale že je odpovědný za vlastní život.“*

Aby bylo možné děti cokoliv naučit je nutné mít fungující komunikaci. U dětí s autismem se často vyskytují komunikační bariéry, které je nutné odstranit. Využíváme k tomu prostředků alternativní a augmentativní komunikace. Dětem umožňují zvládnout orientaci v čase i prostoru, chápat svět kolem sebe i dorozumět se se svým okolím.

Bakalářská práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. První kapitola teoretické části je věnována charakteristice a vymezení poruch autistického spektra. Pomocí definic přibližuje a vysvětluje poruchy autistického spektra, zabývá se jejich členěním. Druhá kapitola vymezuje výchovné vzdělávací přístupy k dětem s poruchou autistického spektra. Seznamuje s metodami, které jsou využívány. Popisuje program TEACCH a komunikační strategie ve formě augmentativní a alternativní komunikace. Třetí kapitola se zaměřuje na méně časté prostředí projektové výuky, která probíhá díky nejrůznějším školním projektům. Úkolem projektů je zprostředkovat dětem prožitek, který vede k jejich všestrannému rozvoji. Praktická část mojí práce bude věnována konkrétní realizaci celotýdenního, celoškolního projektu „Masopust“.

Na základě získaných teoretických informací jsem si pro provedení výzkumného šetření stanovila otázku: „Jaké je využití alternativní a augmentativní komunikace při projektové výuce žáků s poruchami autistického spektra na vybrané základní škole?“

Byla bych ráda, kdy má práce přinesla určitý praktický manuál pro realizaci projektové výuky u dětí s poruchou autistického spektra, který může pomoci ostatním odborníkům při práci. Chci poukázat na důležitost a možnosti funkční komunikace a možnosti využití projektové výuky pro práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami.



# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Porucha autistického spektra

*„Autismus nebude ovládat mne, ale já ovládnou autismus.“ Donna Williams*

Zkoumání autismu má poměrně krátkou historii, dlouho byl považován za součást jiných psychiatrických onemocnění. S první definicí autismu přichází v roce 1943 Leo Kanner. Byl to americký dětský psychiatr, který si při své práci si povšiml, že existuje rozdíl v chování mezi dětmi s autismem a dětskou schizofrenií. Následně popsal autismus jako samostatný syndrom s dvěma klíčovými prvky. Prvním je „autistická uzavřenost“ a druhým „touha po neměnnosti“. Slovo autismus je odvozeno od řeckého „autos“ což znamená sám (Richman 2006, s. 11).

V roce 1944 nezávisle na Kannerovi popsal vídeňský psychiatr Hans Asperger autistickou psychopatologii, která se lišila pouze některými projevy. V 60. letech minulého století se zkoumání poruch autistického spektra přesunulo do oblasti psychologie a psychoanalýzy. Docházelo ke zkoumání rodinného prostředí dětí s autistickými projevy. Převládaly názory, že na vzniku autismu se podílí chladné chování matky, neplnění psychických potřeb dítěte, kdy dochází k obranné reakci dítěte, která byla definována jako autismus. Názory Margaret Mahlerové a Bruno Bettelheima vyvrátil na základě práce s autistickými dětmi Ivar Lovaas. V roce 1977 publikovala Americká autistická společnost první definici autismu (Thorová, 2006).

V posledních 20 letech došlo k bouřlivému zkoumání poruch autistického spektra. Rozvíjí se diagnostika, hledají možné příčiny v oblasti genetiky, rizikové faktory pro vznik autismu, způsoby edukace, seberealizace osob s poruchou autistického spektra, i možné způsoby léčby. (Thorová, 2008)

Cílem následující kapitoly je vymežit problematiku dětského autismu, poukázat na specifika odlišností dětí v oblasti psychické a sociálních vztahů. Seznámit se s některými možnostmi a principy práce se žáky s poruchou autistického spektra, které umožňuje systém vzdělávání v České republice.

## 1.1 Dítě s poruchou autistického spektra

Poruchy autistického spektra (dále jen PAS) řadíme do skupiny pervazivních vývojových poruch. Projevují se od narození dítěte nebo mají časný počátek okolo 2.až 3. roku věku dítěte. Patří k nejzávažnějším poruchám psychického vývoje dětí. Pervazivní poruchu můžeme chápat jako všepřonikající. Zasahuje člověka hluboko, postihuje celou osobnost, proniká všemi směry. Postižení je trvalé. Autismus je souhrnné označení pro různé, často obtížně rozeznatelné varianty specifických psychických poruch (Thorová, 2006).

Zveřejněné studie z USA udávají, že mezi dětmi ve věku osmi let se vyskytovalo 1 z 54 s diagnózou poruchy autistického spektra, v poměru 1: 4 v neprospěch chlapců. Odhadovaný výskyt lidí s poruchou autistického spektra je mezi 1,5–2 %. Každý rok se tak narodí v České republice okolo 1500-2000 dětí s PAS (www.nautis.cz [online] [cit. 13.1.2022]).

Autismus je jednou z nejzávažnějších poruch dětského morálního vývoje a řadí se mezi komplexní vývojové poruchy. Společným znakem jsou poruchy sociální interakce, problémy v oblasti verbální i neverbální komunikace a narušená schopnost představitivosti, jež se projevuje neobvyklými nebo omezenými, často stereotypními činnostmi nebo zájmy. Naučené dovednosti dítě nezvládá aplikovat v nově vzniklých situacích běžného života (Thorová, 2006).

V Mezinárodní klasifikaci nemocí se pojem autismus poprvé objevil až v osmé revizi MKN-8 a to v roce 1967, v podobě jediné diagnózy „dětský autismus“. Byl veden jako jedna z podskupin schizofrenie. V devátém vydání MKN-9 z roku 1978 byl dětský autismus zařazen mezi dětské psychózy. Až v roce 1993 pak MKN-10 vytvořila kategorii „pervazivní vývojové poruchy“. Bylo přihlédnuto ke skutečnosti, že porucha omezuje možnosti vzdělávání a značně stěžuje společenskou seberealizaci, normální zařazení do společnosti. V Mezinárodní klasifikaci nemocí WHO lze najít následující poruchy:

V současné době se v České republice klasifikuje PAS podle MKN-10 (2000):

- **F84.0 Dětský autismus** - Typ pervazivní vývojové poruchy, která je definována přítomností abnormálního nebo porušeného vývoje, manifestujícího se před věkem tří let a charakteristickým typem abnormální funkce, zasahující tři oblasti, kterými jsou reciproční sociální interakce, komunikace a opakující se omezené stereotypní chování.
- **F84.1 Atypický autismus** - Typ pervazivní vývojové poruchy, která se odlišuje od dětského autismu buď věkem začátku, nebo tím, že nespĺňuje všechny tři skupiny požadavků pro diagnostická kritéria. Jde o abnormální a porušený vývoj objevující se

až po třetím roku věku. Atypický autismus vzniká často u výrazně retardovaných jedinců a jedinců s těžkou vývojovou receptivní poruchou řeči (Thorová, 2006).

- **F84.2 Rettův syndrom** - Postihuje (na rozdíl od dětského autismu postihujícího čtyřikrát častěji chlapce) jenom děvčata, u kterých dochází po krátkém období normálního vývoje zhruba v období 7. – 24. měsíce života ke ztrátě komunikačních, pohybových i manuálních schopností, což představuje ztrátu funkčních pohybů rukou, objevuje se stereotypie kroutivých pohybů prstů. Mohou se objevit epileptické záchvaty, potíže s polykáním, potíže se zvýšeným sliněním. Dívky mají výrazně sníženou inteligenci a zhoršenou psychomotoriku (Opatřilová in Pipeková, 2006).

- **F84.3 Jiná desintegrační porucha** – V dětství se vyznačují obdobím normálního vývoje, které je vystřídáno ztrátou získaných dovedností autistického typu – komunikace, sociální interakce, při kterém může opět dojít k částečné obnově těchto funkcí. Dříve byla tato porucha považována za infantilní demenci (Valenta, Müller 2013).

- **F84.4 Hyperaktivní porucha s mentální retardací a stereotypními pohyby**

- **F84.5 Aspergerův syndrom** - Vyskytuje se převážně u chlapců a má příznaky jako autismus pouze s podstatným rozdílem, že chybí retardace řeči a celkového kognitivního vývoje naopak výrazná je dyspraxie. U dětí se objevují odborné obdobné potíže jako děti s autismem. Dochází k neschopnosti navazování přiměřených vztahů s lidmi, obtížně chápou mimoslovní komunikaci, mimika i gesta bývají značně omezené, někdy negativně reagují na změny, lpí na rituálech a vyznačují se nestandardními zájmy (Čadilová, Jůn, Thorová, 2007).

- **F84.8 Jiné pervazivní vývojové poruchy**

- **F84.9 Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná**

V současnosti je autismus považován za onemocnění, které vzniká na podkladě genetiky a na jehož symptomatologii se podílí řada dalších faktorů. V České republice je běžně používána definice sdružení APLA. *„Porucha autistického spektra znamená celoživotní neurovývojové postižení. Lidé s PAS nereagují vždy přiměřeně na běžné životní situace, protože nerozumí správně tomu, co vidí, slyší, co prožívají. Projevy autismu jsou rozmanité a nelze najít dva stejné jedince se stejnými projevy“* (www.apla-jm.cz [online] [cit. 13.1.2022])

Autismus je postižení, které jedince provází celý život. Vývoj dítěte je většinou odlišný od útlého věku. Postižení se objeví nejpozději do tří let věku, ale diagnóza je stanovena

většinou mnohem později. Často je nesprávně diagnostikována mentální retardace. Autismus ovlivňuje život jedincům s postižením i jejich rodinám (Hrdlička, Komárek, 2004).

Podle Thorové (2006) jsou pro diagnostikování PAS zásadní problémy ve všech třech uvedených oblastech.

- Sociální integrace a sociální chování – dítě nenavazuje běžné citové vztahy, nezajímá se o hru s dalšími dětmi, žije si ve svém uzavřeném světě, sociální reakce jsou neobvyklé a omezené.
- Řeč a komunikace – jedná se o opožděný a zvláštní vývoj řeči a poruchu komunikace. Řeč může obsahovat bizarní prvky, oční kontakt je snížený. Porozumění pocitům druhých a empatie jsou omezené.
- Představivost, zájmy a hra – narušení představivosti omezuje vývoj hry, která je důležitá pro psychický vývoj dítěte. Dítě spíše vyhledává jednoduché až stereotypní činnosti, rituály či opakující se pohyby, má odpor ke změně. Myšlenkové procesy jsou velice nepružné. Časté jsou atypické zájmy dítěte.

Opatřilová (2010) uvádí, že u autistů lze pozorovat i nespecifické rysy ve formě různých typů fobií, poruch spánku i příjmu potravy, záchvaty vzteku a agresivity, narušení spontaneity, iniciativy, kreativity, potíže v organizování a rozhodování.

U většiny lidí s autismem jsou přítomné i nespecifické neurologické příznaky ve formě abnormálního EEG nálezu, abnormalit mozkové kůry nebo limbického systému. Zjevná neurologická porucha není diagnostikována pouze u 10% osob s poruchou autistického spektra (Opatřilová in Pipeková 2006).

Kromě značné rozsáhlosti a různorodosti symptomatiky se jednotlivé symptomy liší v četnosti a síle projevu, některé mohou zcela chybět. Také stupeň závažnosti poruch bývá různý. Projevy dítěte se markantně mění s věkem, objevují se a zase mizí. Chování dítěte se v průběhu vývoje mění pod vlivem sociálního prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, a v důsledku výchovně – vzdělávacího programu, který absolvuje. Svou podstatnou úlohu mají také osobnostní charakteristiky dítěte, jeho kognitivní schopnosti a případná přítomnost jiné přidružené poruchy (Thorová, 2006).

Vzhledem k uvedeným druhům, šíři symptomatiky, je jasné, že se lidé s autismem značně liší. V důsledku odlišnosti není stanovena jednotná klasifikace autismu, ale v současnosti se pracuje na vydání MKN-11 jejíž dokončení je plánováno na konci roku 2022.

V současnosti světová zdravotnická organizace vymezuje dětský autismus jako narušený nebo abnormální vývoj, který se objevuje u jedinců již před třetím rokem života, a to v následujících oblastech označovaných jako tzv. autistická triáda:

- sociální interakce.
- komunikace,
- omezené, stereotypně se opakující vzorce chování, úzký rámec zájmů a aktivit (WHO,2000).

Zkoumání dětského autismu neustále probíhá. Nejdůležitější je brzké a přesné stanovení diagnózy, které vede k adekvátní podpoře. Podpora a edukace je prvořadým úkolem vzdělávacího systému.

## **1.2 Edukace a rozvoj jedinců s autismem**

Děti s autismem reagují odlišně od intaktní populace na podněty z okolí, proto se i mozek vyvíjí jiným způsobem. Jejich schopnost učit se novým dovednostem prostřednictvím společných aktivit, sdílené pozornosti či sociální nápodobou jsou značně omezeny. Problematická je také sociální motivace. Děti s poruchou autistického spektra se musí pomocí speciálního přístupu naučit užívat si sociální hru, sdílet s ostatními své zájmy, radosti, úspěchy. Učí se, jak si hrát s dětmi nebo jak si hrát s hračkami. Učí se pochopit, co znamená komunikace v pravém slova smyslu, že lze komunikací ovlivňovat svoje okolí. Proto je velice důležité u těchto dětí se v rámci intervenčních přístupů zaměřovat na rozvíjení a posilování právě těch oblastí, které jsou více či méně narušené (Šporclová, 2018).

I děti s poruchou autistického spektra mají nárok na vzdělání. Navštěvují školy, které se jim schopny zabezpečit specifické prostředí, tak aby bylo možné dosáhnout optimálního rozvoje žáka (Opatřilová in Pipeková, 2006).

Děti s autismem se musí naučit běžným věcem, učí se orientovat ve světě, kterému nerozumí a ve kterém se necítí jistě a bezpečně. Čím je hendikep dítěte výraznější, tím větší potřebuje podporu, porozumění i toleranci. Při učení některé z dětí nedokáží vyjádřit svá přání nebo potřeby jiným způsobem než křikem. Proto se snažíme děti s autismem naučit jiné způsoby komunikace a posilovat žádoucí chování (Šporclová, 2018).

V České republice se v současné době vzdělávání žáků s PAS řídí dle platného Školského zákona č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů. Oblasti vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami je věnován §16 tohoto zákona upravený vyhláškou č. 27/2016 Sb., ve znění pozdějších předpisů. V České republice je žákům

s poruchou autistického spektra garantováno vzdělávání v plném rozsahu od předškolního až po vysokoškolské vzdělávání s ohledem na jejich možnosti a závažnost jejich hendikepu. V situaci, kdy je dítě integrováno do běžné mateřské či základní školy, potřebuje z důvodů výraznějších obtíží v sociálních vztazích a v přizpůsobivosti vyšší míru podpory. Díky tzv. podpůrným opatřením je možné přizpůsobit formu, strukturu i obsah vzdělávání, upravit očekávané výstupy. Dále umožňuje využít speciálních metod či postupů práce, kompenzačních pomůcek, ale také vzdělávání dle individuálního vzdělávacího plánu anebo přítomnost asistenta pedagoga ve třídě (Vyhláška č. 27/2016, Sb., ve znění pozdějších předpisů).

Dle Špotclové (2018) mohou být České republice žáci s PAS vzdělávání následujícími způsoby:

- Individuální integrací do mateřské, základní nebo střední školy.
- Zařazení do specializovaných tříd pro žáky s PAS.
- Individuální integrací do školy zřízené pro žáky s jiným zdravotním postižením.
- Formou individuálního vzdělávání.
- Kombinace integrace do kolektivu a individuální práce s pedagogem.

Dle Opatřilové (2010) se při vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra se musíme zaměřit na:

- Vytvoření funkční komunikace případně zlepšování komunikačních schopností.
- Problémy v sociálních vztazích.
- Problémy s představivostí.
- Zlepšování motoriky a praktických dovedností.

V komunikaci je škála problémů velice různorodá. Vyskytují se obtíže ve formě totálního mutismu po zdánlivě bezproblémové vyjadřování s bohatou slovní zásobou. Často se objevuje echolalie, která má tendenci přetrvávat i v dospělém věku. Společným rysem je hyperrealismus (Pastieriková, Regec 2012).

Opatřilová (2010) uvádí, že schopnost komunikace bývá narušena, i za předpokladu, že schopnost vyjadřovat se verbálně – mluvit je nepoškozena. Problémy v komunikaci specifikuje do několika podoblastí:

- Inflexibilní kognitivní styl, který předpokládá omezenou nebo chybějící komunikaci obou hemisfér, která znemožňuje správně tvořivě používat pojmy, což má za následek stagnaci, echolalii.
- Problém s přiřazováním významu a abstrakcí se projevuje hyperrealismem.
- Neschopnost chápat symboly se projevuje nepochopením neverbální složky řeči.
- Obtíže v pochopení souvislostí se projevuje úzkou vazbou na realitu.
- Problémy generalizací se objevuje v neschopnosti přenést slovo do jiného než naučeného významu.
- Obtíže s používáním zájmen.
- Problémy s pamětí, kdy na dobré úrovni je pouze paměť krátkodobá.
- Neschopnost sociální komunikace se projevuje v nepochopení pragmatické roviny řeči, její funkci pro komunikaci.

Z uvedeného vyplývá, že je nutné nastavit funkční komunikaci pro další rozvoj a vzdělávání dítěte, pěstování sociálních vztahů, které jsou u dětí s poruchou autistického spektra nepřehledné a velice špatně pochopitelné.

Sociální dovednosti můžeme charakterizovat jako pravidla, zvyky a schopnosti, které řídí naše interakce s ostatními lidmi a světem kolem nás, které jsou nezbytné pro funkční sociální interakci, zdravé emoční fungování i úspěšnou orientaci v životě. Pro osoby s poruchou autistického spektra (PAS) jsou typické významné sociální deficity, které negativně ovlivňují jejich každodenní život a mohou vést k vážným problémům v oblasti duševního zdraví. Deficity v sociálních dovednostech mohou vést k odmítnutí ze strany vrstevníků, nedostatku sociálních vazeb, vytváření běžných přátelství, udržování kontaktů, chybějícím smysluplným vztahům s vrstevníky, což může vyvolat sociální stažení, odmítnutí nebo šikaně. Může rovněž způsobit nízké sebevědomí, vést k depresi či úzkosti, může se objevit masivní vnitřní nejistota a izolace od vrstevníků ([www.autismport.cz](http://www.autismport.cz) [online] [cit. 15.1.2022]).

Opatřilová (2010) uvádí, že kvalitativní postižení v oblasti sociálních vztahů se projevuje ve vztazích s vrstevníky, neschopností uzavírat přátelství, nepochopení citů a emocí, neschopností sdílení, v problémech v pochopení chování, morálky a pravidel.

Lidé s autismem jsou nuceni vytvářet si vlastní strategie reakcí na situace. Jejich chování je rigidní, vytvářejí si rituály, které jim umožňují částečnou schopnost kontrolovat sociální svět, orientovat se v něm (Pastieriková, Regec 2012).

Vytváření rituálů, rigidní chování, omezený okruh zájmů aktivit jsou výsledkem narušené představivosti. Často se můžeme setkat i s termínem rigidní myšlení a chování. MKN-10 specifikuje následující kritéria, které jsou pro oblast myšlení a chování typické.

- Rigidita a rutinní chování, které se promítá do všech oblastí života, do zvyků, her.
- Preferování hraček, předmětů, které jsou netypické pro daný věk.
- Trvání na rutinních činnostech, vykonávání speciálních, nesmyslných rituálů, stereotypní zvláštní zájmy.
- Pohybové stereotypie, točivé, třepavé, kývavé, které navozují uvolnění.
- Zájem o zdánlivě nefunkční část, prvky věcí, zaměření se na vůni, hmatové vlastnosti.
- Odpor ke změnám v běžném průběhu činností nebo v detailech osobního prostředí.

Stereotypní chování je dáno narušenou představivostí, která vede k neschopnosti předvídat, chápat příčinu a následek chování a jednání. Situace, kterou autista není schopen správně pochopit vede k úzkosti. Problémové chování, stereotypie a bazírování na rituálech, jejich neměnnosti vychází z potřeby redukovat úzkost (Bazalová, 2011).

Opatřilová (2010) uvádí, že u žáků s poruchou autistického spektra je třeba také pěstovat manuální a praktické dovednosti. U dětí s autismem jsou často pozorovány obtíže v oblasti koordinace, těžkosti v provádění běžných sebeobslužných dovedností a motorická hyperaktivita.

Z uvedených skutečností je patrné, že u dětí s poruchou autistického spektra musí být výchovně-vzdělávací proces plánován tak, aby podporoval základní životní dovednosti a umožňoval soběstačnost dítěte. V závislosti na zvláštnostech a potřebách autistických dětí je možné výuku realizovat výše uvedenými způsoby. Všechny tyto formy vzdělávání vyžadují vždy co největší podporu rodiny.

### **1.3 Zásady výuky dětí s poruchou autistického spektra**

Mezi základní pravidla pro práci s dětmi s PAS patří struktura, vizualizace, neměnnost, motivace a zajištění funkční komunikace. Jde o pravidla přesnosti, jasnosti instrukcí, zajištění předvídatelnosti, konkrétní a jasné motivace, důslednosti v přístupu, toleranci, vyšší míru vizuální podpory, využívání hmatu, vhodné a efektivní strategie nácviků zohledňující speciální potřeby dětí (Bazalová, 2017).



### **1.3.1 Struktura**

Struktura zajistí dítěti s PAS významné jistoty a neměnnost, která mu umožní vykonávat každodenní činnosti s danou rutinou. Deficity v adaptabilitě dětí s poruchou autistického spektra jsou často velmi výrazné a ve spojení s nízkou mírou porozumění mluveným pokynům a instrukcím je kompenzace, jako je rozčlenění prostoru, času i jednotlivých činností pro celkovou intervenci velice důležitá. Díky jednoznačnému a viditelnému uspořádání prostředí, času a jednotlivých činností umožníme dítěti s PAS se lépe orientovat v prostoru a čase a také pružněji reagovat na změny. Pokud si dítěte dokáže samo odpovědět na otázky – Kdy?, Kde?, Co?, Jak? atd. nedostává se do stresové situace a ani nepropadá panice. Jeho chování je tedy přiměřené bez projevů afektivity a agresivity vůči okolí i k sobě samému (Beyer, Gammeltoft, 2006).

### **1.3.2 Vizualizace**

Při práci s dětmi s PAS je výhodné opírat se v intervenci o silné stránky, mezi které patří vizuální vnímání a myšlení. Vizuální podpora nahrazuje handicap paměťových a pozornostních funkcí a rozvíjí komunikační dovednosti. Vizuální podporu volíme vždy individuálně podle možností a potřeb daného dítěte. Vizuální podpora a struktura se vždy budou vzájemně ovlivňovat a doplňovat. Vizualizaci lze rozdělit na vizualizaci prostoru, kdy dbáme především o strukturované uspořádání prostoru, které vizuálně podpoříme, aby se umocnila přehlednost daného místa a zvýšila samostatnosti při orientaci na daném místě. A vizualizaci času, kdy zajišťujeme, aby pro dítě s PAS byl předvídatelný sled jednotlivých činností ve srozumitelné podobě během dne (Shopler, Reichler, Lansingová, 2011).

### **1.3.3 Motivace**

U dětí s autismem v důsledku handicapu v oblasti sociálních funkcí je obtížné najít vhodný typ motivace, který bude funkční. Většina dětí s poruchou autistického spektra nedokáže pochopit sociální podněty. U dětí s PAS můžeme využít nižší formu motivace. K nižším formám odměňování patří činnostní odměna nebo odměna materiální, jenž posílí účinnost sociálních motivačních stimulů. Pozitivní motivace, zdůrazňování úspěchů při naplňování požadavků a posilování přiměřeného chování patří k základním atributům každodenní práce s dětmi s PAS (Shopler, Reichler, Lansingová, 2011).

### **1.3.4 Individualizace**

Individualizace hraje velkou roli při poznávání potřeb konkrétního dítěte, představuje individuální volbu metod a postupů při vzdělávání a řešení jeho problémů. Při vzdělávání

dítěte s PAS je třeba mít na mysli individuální přístup i v nejmenších detailech a jeho důsledné uplatňování by nemělo být podceňováno (Shopler, Reichler, Lansingová,2011).

Zásady pro práci s autisty se řídí uplatňováním základních předpokladů. Dítě má být vedeno k uvědomění si vlastního „Já“, nezávislosti. Je třeba u něj podporovat zdravé sebevědomí. Pro zamezení úzkostným stavům je dobře strukturovat čas a prostor pro práci, hru i odpočinek. Každému z autistů by měl být pro výuku vytvořen speciální program na míru, který zahrnuje denní režim, pracovní režim, organizaci dne, způsob odměny a funkční komunikaci.

## 2 Intervenční přístupy u žáků s poruchou autistického spektra

Intervenci můžeme chápat jako zásah, který má za úkol změnit situaci, ovlivnit její vývoj. Lze ji charakterizovat také jako systematický proces hodnocení a plánování sloužící k nápravě nebo prevenci sociálních, vzdělávacích nebo vývojových problémů (www.slovník-cizichslov.cz [online] [cit. 15.1.2022]).

U žáků s poruchou autistického spektra se prolínají jednotlivé formy intervence. Jedná se o intervence medicínské, intervence sociální a intervence speciálně pedagogické.

Intervence medicínská se zaměřuje především na včasný záchyt dětí s poruchou autistického spektra a odlehčující farmakoterapii, behaviorální terapii. Diagnózu porucha autistického spektra může přidělit pouze dětský psychiatr nebo dětský klinický psycholog. Včasný záchyt dětí s PAS je nařízen vyhláškou č. 317/2016, Sb., ve znění pozdějších předpisů (www.mzcr.cz [online] [cit. 18.1.2022]).

Intervence sociální zahrnuje pomoc dětem s PAS i jejich rodinám již od raného věku. Děti s poruchou autistického spektra jsou klienty Společnosti pro ranou péči. V jihomoravském kraji zajišťuje ranou péči Dotek II, Paspoint a Občanské sdružení LOGO, které pečují o děti a jejich rodiny do věku 7 let. Do působnosti resortu spadá i podpora rodin ve formě sociálních dávek a příspěvků na péči dle zákona (Zákon č. 108/2006 Sb., ve znění pozdějších předpisů).

V době školní docházky je důležitá intervence speciálně pedagogická, která se zaměřuje na vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra. Vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra je vymezeno ve Školském zákoně č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů a možnosti podpory jsou stanoveny vyhláškou č. 27/2016 Sb., ve znění pozdějších předpisů (Školský zákon č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů).

Pro výchovu a vzdělávání je dobré využít různé metody, terapie, které umožní plnohodnotný rozvoj žáka. V současné době jsou pro děti s poruchou autistického spektra nabízeny různé formy intervenčních přístupů a terapií. Dvořáčková jako základní uvádí

- TEACCH program.
- ABA (Aplikovaná behaviorální analýza).
- Son-Rise.
- O.T.A. (Open Therapy of Autism).
- KBT (kognitivně-behaviorální terapie).
- Zooterapie (canisterapie, hippoterapie).

- Arteterapie.
- Muzikoterapie.
- Ergoterapie.
- Logopedie.
- Terapie smyslové integrace.
- HANDLE.
- Neuro-vývojová terapie.

Ve školním prostředí se využívají intervenční přístupy, které v sobě shrnují základní požadavky pro úspěšné učení. Jsou to strukturalizace, vizualizace, individualizace a funkční komunikace ([www.zuzanadvorackova.cz/terapie-pro-děti-s-pas](http://www.zuzanadvorackova.cz/terapie-pro-děti-s-pas)[online] [cit. 3.2.2022]).

## **2.1 Strukturované učení u žáků s poruchou autistického spektra**

Ve spojených státech vznikl v roce 1966 pod vedením profesora Erica Schoplera program, který se zaměřil na péči o osoby s poruchou autistického spektra ve všech věkových kategoriích. Spolutvůrci programu byli rodiče autistických dětí a profesionálové z řad pedagogů. Jedná se o program TEACCH - Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children (Opatřilová in Pipeková, 2006).

Program Teacch lze charakterizovat jako „*léčebný a výchovně vzdělávací program pro děti s autismem a poruchami komunikace podle Erica Schoplera. Klade důraz na strukturu prostoru (uspořádání prostředí), strukturované vyučování (rozvrhovou pravidelnost, přesnou posloupnost činností, denní režim), vizualizaci (opora obrázky, fotografiemi, piktogramy), pozitivní motivaci a individualizaci* ([www.slovnicizechslov.cz](http://www.slovnicizechslov.cz) [online] [cit. 3.2.2022]).

Strukturované učení využívané v České republice v sobě kombinuje tři základní principy:

- Individualizace.
- Strukturalizace.
- Vizualizaci.

Čadilová, Žampachová (2008) uvádějí, že pomocí těchto principů – zásad umožníme dětem orientovat se v okolním světě, který pro ně představuje chaos. Důsledné uplatňování vnáší řád a umožňuje úspěšnou intervenci u dětí s PAS. Přidávají k stanoveným principům metody TEACCH ještě motivaci.

Principy strukturovaného učení mají za úkol zmírnit, vyrovnat a případně odstranit deficity u jedinců s PAS za současného rozvoje jejich silných stránek. Jedná se především o deficity v oblasti komunikace, který se projevuje nižší schopností porozumět pokynům. Dalším výrazným problémem je zvládat chování bez podpory a přítomnosti dospělé osoby. Dítě s poruchou autistického spektra vyžaduje individuální přístup, strukturalizaci prostoru a činností, vizuální podporu a motivační stimuly (Čadilová, Žampachová, 2008).

Opatřilová (2011) se zaměřuje na základní požadavky u jednotlivých principů. Prvořadým úkolem je stanovení úrovně schopností klienta, na kterých se podílí psycholog a speciální pedagog. Důležitá je především volba vhodného komunikačního systému. Dítěti musíme přesně strukturovat místo, kde pobývá, přizpůsobit prostředí doma i ve škole. Stejný přístup musí být voleni u řešení výchovných problémů a neadekvátních projevů.

V oblasti strukturalizace jde o vnesení pevného řádu, dodržování předem stanovených posloupností, přesná organizace času i prostoru pro děti s poruchou autistického spektra, Předem předvídatelné činnosti v prostředí, které je pro dítě přehledné, dávají dítěti možnost se učit a akceptovat nové zkušenosti. Dítě musí mít jasně vymezené hranice nejen v oblasti prostoru třídy, ale i v oblasti chování. Nutné je také eliminovat všechny rušivé vlivy (Čadilová, Žampachová, 2008).

Vizualizace se opírá o zrakové vjemy. U dětí s poruchou autistického spektra je často narušeno dekodování mluvené řeči. Zraková podpora ve formě vizualizace je pro ně mnohem srozumitelnější (Opatřilová, 2011).

Motivace odměnou provází dítě od narození. U dětí s PAS lze k motivaci využít dva způsoby odměňování. První způsob představuje odměna, která je předána bezprostředně po ukončení dané činnosti. Druhou variantou je odměna následující až po ukončení více činností. Cílem oddálení odměňování je, aby dítě určitou dobu schopno pracovat samo. Je vedeno k samostatnosti. Ke splnění tohoto cíle využíváme tzv. **žetonový systém odměňování**. Jedná se o systém, ve kterém dítě získává žetony nebo jiné předměty jako odměnu za vykonanou činnost. Za nasbírané žetony, jejichž počet je dopředu určen, získává dítě oblíbenou věc nebo aktivitu. Tento systém odměňování je nutné nastavit tak, aby odpovídal dané individuální úrovni dítěte (Čadilová, Žampachová, 2008).

Odměňování má zásadní vliv na aktivitu dítěte, jeho učení se samostatnosti, přiměřenosti chování a následně na úspěšnost při plnění kladených požadavků. Nastavení funkčního motivačního systému patří k základním podmínkám každodenní intervence při práci se dětmi

s PAS a jeho využití by nemělo být opomíjeno. Dále je třeba zmínit motivační systémy. Ty mají mnoho podob, vždy je velice důležité kreativně vytvořit motivační systém pro konkrétní dítě tak, aby ho dobře chápalo a aby už samotné nastavení systému bylo pro dítě motivující (Beyer, Gammeltoft, 2006).

Z uvedeného vyplývá, že mezi školou a rodinou musí probíhat spolupráce, která má za úkol připravit stimuluující, bezpečné prostředí, které bude pro dítě podnětné. Jen podmětném prostředí bude možné plně zajistit výchovně vzdělávací proces optimálním způsobem. Pro zajištění všech potřeb dítěte je nutné najít především vhodný oboustranně srozumitelný komunikační systém.

*„Jen ten, kdo rozumí, co se od něj chce, může jednat odpovídajícím způsobem. (www.autismport.cz [online] [cit. 3. 2. 2022]).“*

## **2.2 Alternativní a augmentativní komunikace**

Alternativní a augmentativní komunikace (označována zkratkou AAK) je definována jako oblast klinické praxe, která se trvale či přechodně snaží nahrazovat projevy poruchy a postižení u osob se závažnými expresivními komunikačními poruchami. Jedná se o závažné postižení řeči, jazyka a psaní (Laudová, 1994).

Dále Laudová uvádí, že alternativní a augmentativní komunikaci lze označit za obecný pojem, který znamená určitý přístup k osobám s těžkým tělesným, mentální či kombinovaným postižením (Laudová, 2003).

Oblast alternativní a augmentativní komunikace se začala v České republice rozvíjet ve větší míře až po roce 1989, kdy k nám postupně přicházely trendy ze zahraničí, především pak ze severských a západních zemí. V roce 1994 bylo založeno Sdružení pro augmentativní a alternativní komunikace (SAAK) a pár let na to se začala zřizovat SPC pro děti a mládež s vadami řeči se zaměřením na AAK (Vymazalová, 2012).

Systémy alternativní (náhradní) a augmentativní (doplňující) komunikace AAK pomáhají k řešení mezer v komunikaci, bývají využívány spolu se strukturovaným učením (Bazalová, 2017).

V odborné literatuře se také setkáváme s názorem, že augmentativní a alternativní komunikace je zastřešující pojem, který v sobě zahrnuje komunikační metody, které jsou používané k doplnění anebo nahrazení psaného nebo mluveného projevu pro osoby

se zdravotním postižením, a to v recepci anebo produkci mluveného či psaného jazyka, ať už trvale anebo přechodně (Janovcová, 2004).

Dle Bendové (2008) je hlavním cílem AAK snižovat možnost vzniku komunikačního deficitu u osoby s tělesným či vícečetným postižením, a to v kombinaci s narušenou komunikační schopností, a stát se tak rovnocennými komunikačními partnery na základě vytvoření náhradního či podpůrného komunikačního systému.

Šarounová (2014) poukazuje na to, že užívání AAK nezabraňuje vývoji řeči, spíše má schopnost ji podpořit.

Podle Janovcové (2004) označujeme komunikační systémy plně nahrazující mluvenou řeč jako systémy alternativní komunikace kdežto systémy augmentativní komunikace doplňují anebo rozšiřují již existující komunikaci, u nichž je cílem maximální porozumění nedostatečné komunikační schopnosti.

Podle Laudové (2007) alternativní a augmentativní komunikaci rozdělujeme následujícím způsobem:

- Komunikační systémy bez pomůcek – jde o způsob komunikace, který je realizovatelný bez technických pomůcek a zároveň nevyžaduje asistenci druhé osoby.
- Komunikační systémy s pomůckami – při komunikaci jedinec využívá dopomoc jiné osoby nebo různé druhy pomůcek.

### **2.3 Systémy alternativní a augmentativní komunikace s využitím pomůcek**

Laudová (2003) uvádí, že výběr vhodného komunikačního systému pro osobu s PAS je podmíněn především závěry z oblasti diagnostiky jejích komunikačních kompetencí. Hodnotíme zejména:

- Komunikační kompetence osoby s PAS (stupeň porozumění signálům nonverbální komunikace, stupeň porozumění řeči, současné způsoby komunikace, tj. verbální i neverbální, jejich úspěšnost spolu se samovolným užíváním náhradních forem komunikace, schopnost vyjádřit souhlas či nesouhlas, porozumění symbolům a možné čtenářské dovednosti).
- Kognitivní schopnosti jedince s PAS (ovlivňují abstraktnost a konkrétnost využívaných komunikačních prostředků na úrovni AAK).

- Senzorické schopnosti osob s MR (ty ovlivňují hlavně velikost komunikačních prostředků, jejich barevnost, zvýraznění nebo oddělení figury od pozadí, a také vzdálenost mezi komunikujícími).
- Úroveň jemné motoriky jedince s PAS (především s ohledem na užití pomůcek AAK technického tak i netechnického charakteru – jde o velikost, plasticitu užívaných symbolů a karet, se kterými osoba s PAS manipuluje).
- Sociální aspekty zavádění AAK u osoby s PAS (zejména ve smyslu přijetí a podpory komunikace na úrovni AAK ze strany sociálního okolí jedince s PAS).

Dle Šarounové (2014) metody AAK s pomůckami v sobě zahrnují dvě základní skupiny:

- Netechnické pomůcky.
- Technické pomůcky.

Netechnické pomůcky nevyužívají pro svůj provoz žádného zdroje energie, jsou dostupné a levné. Řadíme sem trojrozměrné předměty, fotografii, Symboly PCS, symboly PICS, symboly Widgit, systém Bliss, komunikační tabulky, komunikační zážitkové deníky.

Pomůcky technické vyžadují přísun energie. Jejich pořízení je většinou finančně náročné. Zahrnuje používání pomůcek s hlasovým výstupem – komunikátory, počítače tablety s komunikačním softwarem (Šarounová, 2014).

Ke komunikaci s osobami s PAS jsou využívány stejné popř. modifikované komunikační prostředky na bázi AAK, jenž jsou užívány i ke komunikaci s osobami s mentálním postižením. Zpravidla se jedná o reálné předměty a jejich zmenšeniny, fotografie, obrázky a symboly –piktogramy, symboly VOKS (Bendová, 2013).

V našich podmínkách je nejčastěji využíván výměnný obrázkový komunikační systém, VOKS. *VOKS teoreticky vychází z principů metody PECS (The Picture Exchange Communication System), který byl vytvořen v USA pro děti s autismem. Systém VOKS je vystavěn na níže uvedených principech:*

- *Vysoká motivace (konkrétní výběr odměn pro konkrétního klienta).*
- *Smysluplná a účelná výměna obrázků za věc, kterou obrázek znázorňuje.*
- *Podpora iniciativy klienta použitím fyzické asistence a potlačením verbálních výzev a pokynů.*
- *Podpora nezávislosti upořádáním dílčích lekcí VOKS (např. až pozdějším zařazením otázky: „Co chceš?“ Bendová 2013, str.39).“*



Potřeba se učit je vlastní každému dítěti. Děti s poruchou autistického spektra mají problémy s pochopením světa, který je obklopuje. Základní informace jim můžeme zprostředkovat přirozenými způsoby. Se stimulací přirozeného učení pomocí nejrůznějších aktivit pracuje i projektová výuka.

### 3 Projektová výuka jako součást vzdělávání

*„Co slyším, to zapomenu. Co vidím, si pamatuji. Co si vyzkouším, tomu rozumím.“ (Konfucius).*

Jedním z hlavních ukazatelů vyspělosti společnosti je úroveň vzdělanosti a také míra pozornosti, jaká je oblasti výchovy a vzdělávání dávána. Rozvoj vzdělanosti je obrovskou investicí do budoucnosti každého národa. Postmoderní období s sebou přináší velký rozmach informačních a komunikačních technologií, což se zákonitě odráží i v oblasti školství. Školství v ČR prošlo po roce 1993 celou řadou změn. Byly přijaté i vytvořené nové strategické dokumenty. Jedná se především o Rámcové vzdělávací programy, jež vznikly v návaznosti na Národní program rozvoje vzdělávání tzv. Bílou knihou z roku 2011. Z nich vycházející Školní vzdělávací programy, které umožňují pedagogům lépe a pružněji reagovat na specifické potřeby svých žáků a podporovat jejich tvůrčí a samostatné myšlení (Dömischová, 2011).

Prvořadým úkolem je rozvíjet u dítěte aktivitu a tvůrčí schopnosti. Otevírá se prostor pro možnost volby vhodných výukových metod, forem a výukových strategií, které napomáhají k rozvíjení výše uvedených dovedností, ve snaze o dosažení cílových kompetencí. Moderní výuka by měla být efektivní a motivující a navazovat na realitu každodenního života. Měla by vytvářet předpoklady pro individuální rozvoj každého jednotlivého žáka. Všem těmto kritériím odpovídají principy projektové výuky (tamtéž).

Podrobněji se v této kapitole budu věnovat samotné projektové výuce, která se stává součástí našeho českého školství.

#### 3.1 Projektová výuka

V odborné literatuře najdeme rozličné pohledy na oblast definování termínů vyučování, výuka, projekt a projektová výuka. Není jednoduché jednoznačně vymezit, co je projektové vyučování. Jak uvádí Coufalová (2006) u některých autorů jde o materiální výstup projektu, u jiného o skupinovou práci anebo o smysluplnost činnosti žáků.

Za zakladatele projektové výuky je považován William Heard Kilpatrick, který v roce 1918 definoval projekt následovně *„Projekt jest určité a jasně navržený úkol, který můžeme předložit žákovi tak, aby se mu zdál životně důležitým tím, že se blíží skutečné činnosti lidí v životě (Lawry, 1987, str. 7).“*

Pedagogický slovník uvádí, že „*je výuka objasňována šířeji než samo vyučování - jako systém, který zahrnuje jak proces vyučování, tak především cíle, obsah, podmínky, determinanty a prostředky výuky, její typy a výsledky (Pedagogický slovník, 2001 str. 357).*“

Dle Maňáka (2003) lze projekt definovat jako komplexní řešení praktického úkolu či problému ze životní skutečnosti, do kterého se zapojují všichni žáci jedné nebo více tříd, někdy i celé školy, a to dle svých zájmů a předpokladů.

S konkrétnější definicí přišly Tomková, Kašová, Dvořáčková (2009), ty hovoří o projektové výuce jako o komplexní metodě, jenž umožňuje žákům dotýkat se každodenní reality, prožívat nové role, řešit problémy, uplatňovat a propojovat získávané poznatky všech oborů při užitečné a smysluplné práci. Dávám žákům možnost seberealizace a motivuje je k samostatné práci, hledání, zkoumání, týmové spolupráci a komunikaci. Učí se přemýšlet v souvislostech a postupně řešit daný úkol.

Tomková (2009) píše, že za projektovou výuku nelze považovat například tematickou vycházku, výlet, exkurzi či výtvarnou práci bez spoluzodpovědnosti žáka. Proto tedy, když učitelé uvádí, že projektovou výuku využívají. Je nutné rozlišovat, zda jde o skutečné projekty anebo jen o využití některého z jejich znaků.

Coufalová (2006) uvádí základní rysy, které by měl projekt:

- Projekt vychází ze zájmů a potřeb dítěte. Uspokojuje potřebu získat nové zkušenosti a být odpovědný za svou činnost.
- Projekt vychází z aktuální a konkrétní situace. Neomezuje se pouze na prostor školy, do projektu se může zapojit i širší okolí.
- Projekt můžeme považovat za interdisciplinární.
- Projekt je především samotným podnikem žáka.
- Práce žáků v projektu poskytne vlastní konkrétní výtvar. Dle možností lze průběh i výsledek projektu zdokumentovat. Vznikne, tak výstup, kterým se účastníci projektu prezentují buď ve škole anebo mimo ni.
- Projekt se uskutečňuje ve skupině. Ve druhé polovině minulého století sociální psychologie prokázala, že učení ve skupině je významné jednak pro rozvoj osobnosti žáka, ale také zvyšuje i efektivitu procesu učení.
- Projekt spojuje školu s širším okolím.

Dle Lawry (1987) projekty lze rozlišovat podle různých kritérií:

- Podle účelu - Kilpatrick píše o projektech, které se snaží vtisknout myšlenku či plán do jiné formy (napsání dopisu), o projektech, jenž vedou k estetické zkušenosti (poslech historického příběhu), o projektech hledající řešení daného problému (prozkoumat, zda padá mlha) a těch, které vedou k získání dovednosti (dosažení kvality písma).
- Podle vztahu k učivu a vyučovaným předmětům - zde se rozhoduje, zda bude projekt realizován pouze v rámci jednoho předmětu anebo bude součástí více předmětů
- Podle organizace - projekt může probíhat buď v určitém časovém období v hodinách, nebo v částech hodin daného předmětu anebo se může uskutečnit mimo školu.
- Podle délky trvání - projekty mohou být krátkodobé, střednědobé či dlouhodobé. Dlouhodobé projekty vznikají zpravidla v součinnosti s dalšími učiteli a mohou být i projekty celoroční.
- Podle místa konání - projekt může probíhat jak ve třídě, tak i v prostorách mimo školní budovu. Vhodným prostředím pro realizace projektu bývá škola v přírodě či školní družině.
- Podle navrhovatele - projekt může vzniknout se spontánní situace ve třídě, kdy je vyvolán zájmem a potřebami žáků v tomto případě jde o spontánní projekt. Dále může být projekt dopředu připravený učitelem anebo může probíhat jako kombinace obou typů.
- Podle počtu zapojených žáků - počet žáků do projektů je velice rozmanitý. Do projektu může být zapojená celá škola, třída, určitá skupina, dvojice anebo dokonce i jednotlivec.
- Podle velikosti - záleží na rozsahu a velikosti celého projektu. Jde o kritérium relevantní povahy.

Tomková, Dvořáková, Kašová (2009) uvádějí jiná kritéria. Dělí projekty uskutečňované na 1. a 2. stupni základních škol:

- Podle věku žáků - rozdělují žáky na první a druhý stupeň základních škol.
- Podle časové náročnosti - rozlišují projekty na dlouhodobé a krátkodobé.
- Podle rozsahu zapojených tříd - jde o projekty třídní, ročníkové, celoškolní.

Zahraniční autor Frey (1992) rozděluje projekty následovně:

- Projekty malé - od 2 do 6 hodin.
- Projekty střední - od 1,2 dnů do maximálně 1 týdne.

- Projekty velké - od 1 týdne až po několik roků.

Projekt jednoho typu se může stát částí projektu jiného typu.

### 3.2 Přednosti školní projektové výuky

S ohledem na principy a záměry Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (2007) jsou výhody projektové výuky spatřovány v následujících oblastech:

- Hledisko procesu učení – dosahování cílů základního vzdělání, přirozený proces poznávání, změna v organizaci výuky, rozvoj klíčových kompetencí, příprava na řešení problémů a problémových situací v každodenním životě.
- Hledisko žáka – větší motivovanost žáků, změna postojů žáka, respekt k individuálním potřebám žáka.
- Hledisko učitele – změna role učitele.
- Hledisko školy jako instituce – otevřenost školy okolnímu světu a institucím.

Coufalová (2006) mezi přednosti využití projektů řadí:

- Přednosti vyplývající z integrace učiva - integraci učiva můžeme chápat jako koncentraci učiva, která poskytuje jednotný pohled na daný problém, v rámci zvoleného tématu vytváří mezipředmětové vztahy, umožňuje žákovi chápat skutečnost jako celek a tvořit si ucelený obraz okolního světa.
- Motivační síla - dle Lokšové, Lokša (1999) u většiny projektů na první stupni první podmět přináší učitel. Na motivaci je kladen veliký důraz, učitel má snahu zaujmout žáka, jde mu o to, aby žáci přijali téma za své vlastní a dále s ním pracovali a rozvíjeli je. Primární motivace je tedy zpravidla ta vnější, ale jak práce na daném projektu postupuje dál, tak se projekt stává dílem žáků zároveň roste i jejich samostatnost a zodpovědnost, nastupuje a u některých žáků později převažuje motivace vnitřní.
- Blížkost logice životní reality, přirozenost – projektová výuka nabízí použití poznatků k řešení určitého problému „ihned“ Podroužek (2002) uvádí, že projektová výuka nabízí použití poznatků k řešení určitého problému okamžitě. Hlavní myšlenkou je, že umožňuje podnítit aktivitu žáků a zaměřit se na jejich úsilí na řešení problémů z praktického života. Na 1. stupni základní školy se nejvíce setkáváme s projekty zaměřenými na procvičování a upevňování učiva, kdy žáci poznávají ve skutečných situacích, smysl učení k řešení problémů.
- Projekt učí tvořit, podněcuje intuici a fantazii - Coufalová (2006) uvádí, že projekty mohou být pro děti vhodným podnětem k rozvoji fantazie. Tvořivý potenciál žáků

lze rozvíjet v prostředí, ve kterém mají radost z pochopení učiva a prostor pro samostatnou práci.

- Projekt učí pracovat s informacemi - Miňhová (2000) říká, že projekty vyžadují, aby žáci nepracovali pouze s učebnicí, ale vyhledávali informace v literatuře, tisku, na internetu.
- Projekt má mravní dimenzi - Coufalová (2006) uvádí, že v souvislosti s projektovým vyučováním bývá popisován kladný vliv na mravní rozvoj daného žáka. Je třeba si uvědomit, že projektová metoda může otevřít i více prostoru pro nesprávné jednání žáka.

Projektová výuka obohacuje výuku a v současné době je často zařazována do aktivit škol. Umožňuje jinou formu vzdělávání, která ovšem musí reflektovat vzdělávací potřeby dětí. Každá ze škol si upravuje projekty na míru svým žákům.

### **3.3 Projekty v naší mateřské a základní škole**

Tradice celoškolských, celoročních projektů začala v naší škole od školního roku 2003/2004. Celoroční projekty jsou zdrojem společných zážitků a na realizaci se podílejí jak děti, jejich rodiče, tak i všichni zaměstnanci školy. Pro letošní školní rok byl vytvořen projekt s názvem: „*Dáme jídlo*“. Hlavním cílem je prostě a jednoduše: V zdravém těle zdravý duch. Učí děti, že pro zdraví, je nutné dobře jíst a hýbat se. Dále jde o potřebu naučit se dobře hospodařit, protože, kde se dobře hospodaří, tam se dobře daří. O to letos v naší škole jde ([www.specskiva.cz](http://www.specskiva.cz) [online] [cit. 14.3. 2022]).

Projekt *Dáme jídlo* svojí koncepcí navazuje na přechodící celoškolské celoroční tematické projekty:

- Cirkus 2003/2004.
- Občánek 2004/2005.
- Indiáni 2005/2006.
- Kouzelníci 2006/2007.
- Cestovatelé 2007/2008.
- Zahradníci 2008/2009.
- Pohádky 2009/2010.
- Objevitelé 2010/2011.
- Cirkus 2012/2013.
- Mravenci 2013/2014.

- Vodní svět 2014/2015.
- Písničky 2015/2016.
- Pověsti 2016/2017.
- Povolání 2017/2018
- Československo 100 2018/2019.
- Voda 2019/2020.
- Naše zahrada 2020/2021.

Předchozí projekty jsou zdrojem inspirace, čerpá se ze zkušeností získaných z jejich realizace. V praktické části se podrobněji zaměřím na projekt Masopust, který je součástí zimních aktivit projektu „*Dáme jídlo*“. Děti se seznamují s kuchařskými tradicemi Masopustu. ([www.specskiva.cz](http://www.specskiva.cz) [online] [cit. 14.3. 2022]).

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 4 Metodologie

Praktická část bakalářské práce je zaměřena na projektovou výuku žáků s poruchou autistického spektra na vybrané základní škole s důrazem na využití alternativní a augmentativní komunikaci. Žáci s poruchou autistického mají obtíže s chápáním okolního světa. Cestou pro zprostředkování kontaktu se svým okolím jim může být právě projektová výuka. Jako téma projektové výuky jsem zvolila Masopust, který vychází ze zimních aktivit celoškolského projektu Dáme jídlo. Mým účelem bylo navrhnout a vyzkoušet si projektové vyučování u dětí s poruchou autistického spektra a zjistit míru využití alternativní a augmentativní komunikace. V praktické části lze vidět, jak projektový den pojat a následně reflektován. Reflexe bude probíhat prostřednictvím pozorování a rozhovoru.

### 4.1 Cíl výzkumného šetření

Hlavní cíl výzkumného šetření: Hlavním cílem je zjistit, jak efektivní je využití alternativní a augmentativní komunikace při projektové výuce žáků s poruchami autistického spektra na vybrané základní škole.

Dílčí cíle výzkumného šetření:

- Zjistit, jak probíhá projektová výuka u žáků s poruchou autistického spektra.
- Zjistit, jaká je náročnost přípravy projektového vyučování za využití alternativní a augmentativní komunikace.
- Jak hodnotí účast na projektu děti s poruchou autistického spektra a učitelé.

Pro naplnění cílů výzkumného projektu byla stanovena jedna hlavní výzkumná otázka a dvě vedlejší výzkumné otázky.

Hlavní výzkumná otázka: Jaké je využití alternativní a augmentativní komunikace při projektové výuce žáků s poruchami autistického spektra na vybrané základní škole z pohledu pedagogických pracovníků?

Vedlejší výzkumné otázky:

- Jak probíhá projektová výuka u žáků s poruchou autistického spektra?
- Jaká je náročnost přípravy projektového vyučování za využití alternativní a augmentativní komunikace?



## 4.2 Metoda výzkumu a metoda sběru dat

Pro výzkum je důležité zvolit si správnou metodu. „*Výběr metody pro sběr dat se zakládá na požadovaném typu informací i na tom od koho ji budeme získávat a za jakých okolností se tak bude dít*“ (Hendl, 2005:161). Disman (2002) uvádí, že výzkum je analýzou teoretických poznatků, na základě kterých se snažíme odpovědět na výzkumnou otázku. Pokud něco zkoumám, můžeme to zkoumat kvalitativně nebo kvantitativně.

Pro zpracování praktické části své bakalářské práce jsem si v návaznosti na stanovené cíle zvolila metodu kvalitativního výzkumu. Metoda kvalitativního výzkumu má dlouhou historii. Za otce kvalitativního výzkumu je považován Aristoteles. Využíval ho v zkoumání Galileo Galilei i filozof Descartes. Dle Disman (2002) posláním kvalitativního výzkumu je porozumět lidem v sociálních situacích.

V odborné literatuře můžeme najít několik definic kvalitativního výzkumu, avšak obecně jde o metodu, která nevychází ze statistických procesů, ale jejím cíle je porozumět zkoumané problematice a orientovat se v ní. V rámci tohoto přístupu je výzkumný problém zkoumán komplexně, včetně kontextů a pravidel, která dané oblasti působí (Hendl, 2005).

*„Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problému v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějící kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu“* (Švaříček, Šed'ová, 2007, str. 17).

Charakteristické pro kvalitativní výzkum je, že zkoumá zvláštní, ojedinělé a neopakující se jevy. Každý kvalitativní výzkum je pokaždé originál (Olecká, Ivanová, 2010).

Metoda kvalitativní je pro můj výzkum užitečná díky přístupu, který umožňuje pochopit danou problematiku. Umožňuje lépe porozumět problematice projektového vyučování u dětí s poruchou autistického spektra. Pozornost je zde věnována nastavení funkčního komunikačního prostředku. Kvantitativní výzkum není z mého pohledu vhodný, a to vzhledem k rozdílnosti a jedinečnosti každého dítěte s poruchou autistického spektra, kde se od sebe liší nejen typ daného postižení, jeho dopady na režim výuky, ale i na možnosti volby metody výuky, která je dítěte poskytována.

*„Výzkum znamená proces vytváření nových poznatků. Jedná se o systematickou a pečlivě naplánovanou činnost, která je vedena snahou zodpovědět kladně výzkumné otázky a přispět k rozvoji daného oboru“* (Hendl, 2005, str. 30).

Výsledky kvalitativního výzkumu nemohou být zobecňovány, protože pohled na problematiku je velice subjektivní.

Jako optimální metodu sběru dat jsem zvolila polo-strukturovaný rozhovor. Jedná se o metodu kvalitativního výzkumu, kdy jsou určeny základní okruhy otázek. Pořadí i způsob jejich vyjádření lze v průběhu rozhovoru měnit v závislosti na komunikačním partnerovi i vývoj rozhovoru. Současně umožňuje pokládat další, doplňující otázky. Tato technika sběru dat je velice výhodná, protože s pomocí základních okruhů otázek dokáže udržet strukturu rozhovoru a zároveň poskytuje konverzačním partnerům dostatečný prostor, aby mohli vyjádřit své zkušenosti (Miovský, 2006). Fakt, že se striktně nemuselo dodržovat pořadí jednotlivých otázek a mohly být pokládány další doplňující otázky, umožnil přizpůsobit se pedagogickým pracovníkům, pochopit a interpelovat danou problematiku správně.

V kvalitativním výzkumu je rozhovor velice využívanou metodou sběru dat. V odborné literatuře můžeme najít označení hloubkový rozhovor. Hloubkový rozhovor definuje Švaříček (2007) jako nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu jedním výzkumníkem pomocí otevřených otázek. Dále autor uvádí, že pomocí polo-strukturovaného rozhovoru lze získat detailní a komplexní informace o studovaném jevu.

Další zvolenou metodou byla metoda zúčastněné pozorování. Jedná se o typ pozorování s dlouhodobým trváním, při kterém výzkumník pozoruje daný jev v terénu. Velkou výhodou je zaznamenání situace v daný okamžik. Díky tomu může výzkumník zachytit určité situace, které by mu účastníci výzkumného šetření nepředložili z toho důvodu, že by je nemusely pokládat za významné (tamtéž).

### **4.3 Místní a časový rámec výzkumu**

Projektový den s názvem Masopust navazoval na celoroční, celoškolský projekt: Dáme jídlo. Projektové dopoledne jsem strávila ve třídě na prvním stupni Základní školy ve třídě vyhrazené pro žáky s poruchou autistického spektra. Ve třídě bylo celkem 7 dětí z toho 4 chlapci a 3 dívky. Všechny děti byly zařazeny do vzdělávání podle I. dílu Rámcového vzdělávacího programu pro Základní školu speciální. Všechny děti mají mentální postižení na úrovni středně těžké mentální retardace, jeden z chlapců byl neslyšící, jedna dívka má přidružené lehké tělesné postižení. Projektový den se uskutečnil poslední čtvrtek před jarními prázdninami. Tento den byl vybrán účelně. Děti už těší na blížící se prázdniny, jsou neklidné. Společná projektová aktivita pro ně byla přínosem. Následující den, v pátek,

dostaly děti prostor pro sdílení zážitků, společně se svojí paní učitelkou a asistentkou hodnotily celý projektový týden.

Přímé výzkumné kvalitativní šetření probíhalo po dobu dvou měsíců. Na přípravě projektu jsem se podílela od počátku února, kdy jsem byla přizvána k plánování, byla mi přidělena třída, se kterou jsem měla během projektu spolupracovat. S paní učitelkou a asistentkou jsme se domlouvaly na průběhu, byly mi zadány úkoly, které jsem měla přichystat pro výuku dětí. Během projektového týdne jsem děti a paní asistentky pouze pozorovala, do jejich aktivit jsem se snažila nezasahovat. V návaznosti na ukončení projektu proběhly polostrukturované rozhovory s paní učitelkou a její asistentkou. Následující týdny jsem zpracovávala materiály, které jsem během projektu získala. (natočená videa, pracovní listy, zápisky z pozorování, přepis nahraného rozhovoru).

#### **4.4 Charakteristika výzkumného prostředí a výzkumného vzorku**

Výzkumné šetření bylo realizováno v základní škole zřízené dle § 16 odst. 9 školského zákona v Jihomoravském kraji. V budově školy nalezneme třídy pro žáky základní školy, třídy základní školy speciální. Součástí budovy je taktéž internát, mateřská škola, školní družina a školní jídelna. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami zajišťuje zhruba 50 pedagogických pracovníků

Výzkumný vzorek se skládá ze 2 pedagogických pracovníků, z třídní učitelky a asistentky pedagoga. Šetření se zúčastnilo 7 žáků ze třídy Základní školy speciální vzdělávající se v díle I. Jedná se o žáky s poruchami autistického spektra a přidruženým mentálním postižením v pásmu středně těžké mentální retardace.

#### **4.5 Etika výzkumu**

V každém výzkumu kvalitativním nebo kvantitativním, musí výzkumník dodržovat zásady etického jednání. Mezi hlavní zásady etického jednání patří souhlas zúčastněné osoby nebo zákonného zástupce, anonymita a svoboda odmítnutí výzkumu, poskytnutí potřebné informace (Hendl, 2005).

*„Až do udělení souhlasu s účastí ve výzkumu hovoříme o vybraném člověku jako o potencionálním účastníkovi výzkumné studie. Skutečným účastníkem studie se stává až po udělení souhlasu“ (Miovský, 2006, str.281.*

Pro účast na výzkumu byl třeba podepsaný informovaný souhlas zákonných zástupců dětí, pedagogů i souhlas ředitelky školy k provádění výzkumu. Během výzkumu vznikly

materiály, které jsem po zpracování do bakalářské práce skartovala, tak, aby nedošlo k úniku informací a byla zachována anonymita, důvěrnost výzkumu, která je základním předpokladem.

## **5 Projekt Masopust**

Díky své pedagogické praxi jsem se měla možnost podílet na realizaci projektového dne ve škole zřízené podle §16 odst. 9 školského zákona v Jihomoravském kraji. K vytvoření daného projektu jsem si zvolila téma masopustní tradice.

Projekt Masopust tematicky vychází z celoškolského, celoročního projektu Dáme jídlo. Je vhodným doplňkem školního vzdělávacího programu. Při jeho realizaci dochází u dětí k rozvoji řady kompetencí, a to prožitkovým způsobem. Předpokladem úspěchu je zajímavý námět, stanovení přiměřených cílů a jednoduchá organizace. U Masopustu můžeme úspěšnost projektového dne podpořit přípravou masek a společnou výzdobou třídy či celé školy. Významnou roli má i spolupracující, hravý a ochotný kolektiv pedagogů a rodičů, kteří chtějí, aby se děti ve škole cítily dobře.

Projektový celoškolský den s názvem Masopust se připravoval s dvoutýdenním předstihem. Bylo nutné promyslet nabídku činností, organizaci dne, materiální potřeby a návaznost dopoledne (program v jednotlivých třídách) a odpoledne (společný průvod masek po zahradě) a formu závěrečného hodnocení.

V rámci praktického vyučování si žáci dopředu vytvořili výzdobu vstupních dveří třídy v podobě masopustní masky, učili se péct masopustní koblihy. Každá ze tříd měla i specifické úkoly. Připravit basu do průvodu, hudební nástroje, vyrobit upoutávky na akci, výzdobu. Vzhledem k tomu, že projekt byl připraven pro žáky s poruchou autistického spektra, nechyběla ani příprava, která byla zahrnuta do struktury pro daný týden, nechyběla odpovídající výzdoba na vstupních dveřích ani cedulka s tématem týdne připomínající Masopust.

### **5.1 Záměr a cíle projektu**

Projekt Masopust je celý pojatý v duchu radosti a humoru. Hlavním cílem je seznámit žáky s lidovými tradicemi v období Masopustu, připomenout si atmosféru masopustního průvodu a společně prožít radost a veselí.

U dětí s poruchou autistického spektra je nutná dlouhodobá přesně cílená příprava, vytvořit materiály, prostředí, které jim zprostředkují zvyky a tradice. Prožitek jim umožňuje nejen pochopit, ale i zapamatovat si a pracovat s novými informacemi.

Cílem všech celoškolských projektů je také socializovat děti, vést je k společné práci, komunikaci a setkávání.

S ohledem na cíle projektu byly stanoveny následující rozvíjející kompetence:

Kompetence k učení:

- Žáci získají „na vlastní kůži“ znalosti o masopustu.
- Žáci ctí české lidové tradice.

Kompetence komunikativní:

- Žáci porozumí organizačním pokynům.
- Žáci pojmenují masky, použijí slovo masopust.
- Žáci se naučí říkanky, písničku a aktivně ji použijí při průvodu.

Kompetence k řešení problémů:

- Žáci řeší ve skupině problémy, které vyplynou při organizaci průvodu.

Kompetence sociální a personální:

- Žáci spolupracují ve skupině třídy - pomáhají si.
- Starší žáci se podílejí na organizaci průvodu - pomáhají mladším, dávají pokyny ke společnému notování.

Kompetence občanské:

- Žáci zažijí pocit sounáležitosti.
- Žáci zodpovědně nakládají s odpady, které při masopustním veselí vznikají.

Kompetence praktické:

- Žáci bezpečně a účinně používají pomůcky, nástroje při tvorbě masek a dekorací, při přípravě tradičních dobrot v kuchyni.
- Žáci po sobě uklízejí.

## **5.2 Materiální zajištění projektu**

Materiální zajištění projektu poskytla škola. Primárně jsme zkoušeli pro výrobu masek, hudebních nástrojů, plakátů používat pomůcky určené k recyklaci. Suroviny pro výrobu občerstvení byly k dispozici v kuchyňkách školy.

Při projektu byly využívána literatura věnující se tradicím masopustu, ale i různé internetové zdroje. Náměty pro tvorbu, práci s dětmi, pomůcky byly čerpány na Pinterestu a výukových portálech. Využívali také internetové zdroje programu ČT Edu, která připravila na téma Masopustu výukové programy doplněné o pracovní listy. Učitelky využily pouze některé

z námětů pro práci s dětmi, upravily je do podoby, které byly srozumitelné pro děti s postižením.

Při projektu žáci volně pracovali s informačními zdroji. Ve školní knihovně vyhledávali informace o masopustních tradicích. Veškeré vyhledané informace doprovázela praktická činnost anebo ukázka.

### **5.3 Uskutečnění projektu s využitím metod alternativní a augmentativní komunikace**

Vlastní práce na projektu probíhala ve skupině. Celá třída vytvořila jednu skupinu, tedy celkem 7 dětí. Dále byla ve třídě přítomna třídní učitelka a asistentka pedagoga. Projekt se skládal ze tří částí.

V první části probíhala cílená příprava na projektový den, druhou tvořil projektový den s karnevalovou taškařicí masek a třetí část představovala evaluace s výstupy z akce.

#### **5.3.1 První část projektu – cílená příprava**

U dětí s poruchou autistického spektra je vždy nutná cílená příprava v rámci každého projektu, aby byly děti správně naladěné a na aktivity se těšily, byly motivovány k jejich plnění. Je snaha o prožitek, projektem žije celá škola, odráží se v různých aktivitách, přizpůsobuje se mu prostředí třídy i školy, zdobí se tematicky i společné prostory školy. Každá z tříd má svůj vlastní úkol.

Tento celotýdenní projekt byl uskutečněn v týdnu před jarními prázdninami.

#### Seznámení s projektem

Na začátku každého dne probíhá ranní komunikační kruh. Žáci se posadí do kruhu před velkou tabulí. Společně s učitelkou a asistentkou pedagoga si nastaví kalendář, zopakují časové a organizační údaje, a hlavně se seznámí s tématem týdne. Celá tabule je upravena do přehledné struktury pomocí piktogramů, nápisů, které dětem umožňují snadnější orientaci v čase.



Obrázek 1

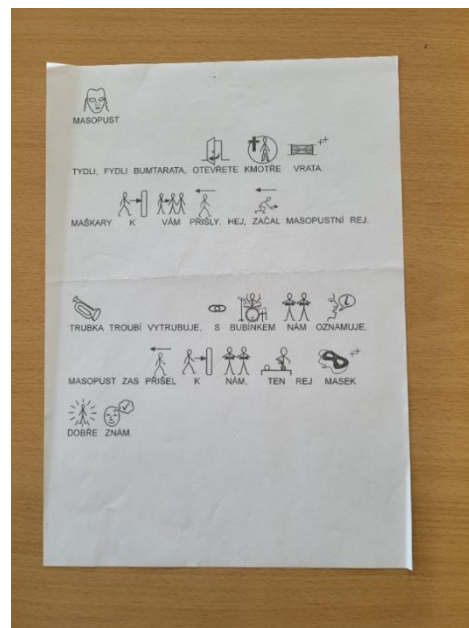


Obrázek 2

Po zopakování časových údajů, přečetla asistentka pedagoga dětem ukázkou z knížky „Tradiční český rok“ Josefa Lady „O Masopustu“. Učitelka vyzvala děti, aby se pokusily uhádnout jaké téma týdne se v textu ukrývá. Děti chvíli přemýšlely, ale hned na první pokusy se jim zadařilo téma uhádnout. Poté se si děti začaly povídat o maskách. Každý hovor, komunitní kruh byl doprovázen i znakem do řeči, který umožňoval lepší orientaci v hovoru chlapci se souběžným sluchovým postižením.

### Básnička Masopust

V rámci vysvětlování týdenního projektu paní učitelka představila básničku, která je celým týdnem bude provázet. Básnička se jmenovala „Masopust“. Jednalo se o koledu a děti ji měly připravenou pro lepší pochopení, porozumění v programu Symwriter, kde text koledy byl doprovázen piktogramy. Děti v průběhu týdne básničku vždy opakovaly v rámci uvítacího ranního kruhu a hodnotícího kruhu na konci výuky. Pro nácvik básničky byly využívány rytmizace, znaky do řeči i posunky.

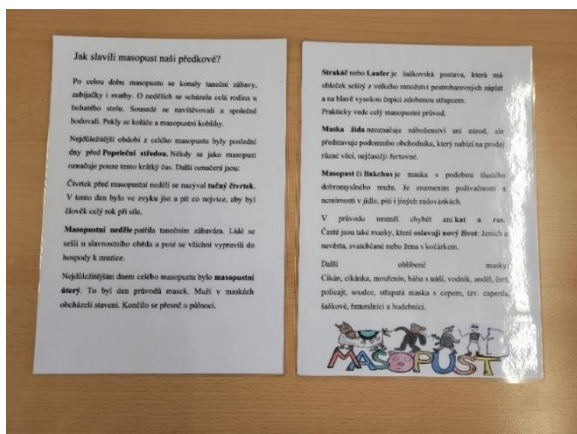


Obrázek 3

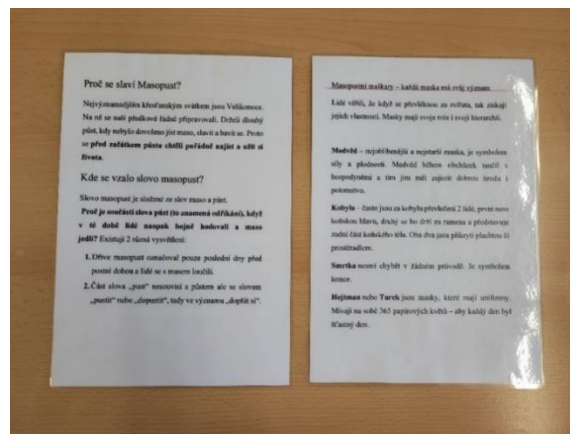
V průběhu týdne se v rámci komunitního kruhu děti seznamovaly i s materiály, které byly vyvěšeny na různých místech po škole. Vzhledem k tomu, že ve škole jsou děti na různé úrovni je lepší, pokud každá učitelka jednotlivé informace se svou třídou probere. Převede je do formy, která je pro ně přístupná. Během projektového týdne se děti seznámily s tím, jak masopust slavili naši předkové, proč se masopust slaví, jaké jsou charakteristické masky a jejich význam. Každá aktivita, vysvětlování bylo vždy podloženo připravenými obrázky



pro vizualizaci na interaktivní tabuli, tak, aby děti dobře pochopily, porozuměly. Porozumění bylo vždy zpětně testováno.



Obrázek 4



Obrázek 5

## Výzdoba třídy

Děti na základě svých návrhů vytvořily společně s asistentkou pedagoga první den projektu výzdobu vstupních dveří své třídy, aby dětem celý den při příchodu školy připomínala téma masopustu. Děti chtěly na vstupních dveřích mít masku šaška. Jejich přání asistentka pedagoga vyhověla připravila veškeré pomůcky. Společně s dětmi vyrobily velikého šaška, který byl nepřehlédnutelný, a děti z něj měly velikou radost. Uvnitř třídy byly po stěnách navěšeny malé kašpárkové. I na dveřích třídy se setkáváme se strukturou ve formě pitogramů.



Obrázek 6



Obrázek 7



Obrázek 8

## Výroba masopustního plakátu

Výroba probíhala po shlédnutí programů Chaloupka na Vršku a Masopust, které byly volně dostupné na ČT Edu. Po společném hovoru v rámci komunitního kruhu, které dětem zprostředkovaly tradice, se děti společně domluvily, co bude obsahem plakátu. Paní učitelka jim potom pomohla se realizací, rozdělila jednotlivé úkoly. Důležitá byla při tvorbě plakátu vizualizace akce.



Obrázek 9

## Vozembouch

Tradičním hudebním nástrojem pro karnevalovou veselice je Vozembouch. Pro jeho výrobu jsme použili tyč od koštěte, na kterou jsme připevnili hudební nástroje a využili recyklovaný materiál (plechovky, víčka). Při výrobě byli aktivní především chlapci.



Obrázek 10

## Výroba medvěda

Tradiční karnevalovou maškaroou je medvěd. Většinou se jedná o masku z kožešiny, kterou vodí medvěďář. My jsme medvěda vytvořili z papíru. Děti vymalovaly medvěda nakresleného na sololit, společnými silami jsme ho vystříhli. Před prací jsme jako motivaci používali masopustní básničku, která byla zpracována v programu Symwriter.



Obrázek 11

### Výroba vlastní masky

Děti si vyrobily vlastní masky, které si následně užily v masopustním průvodu. Masky byly různorodé. Odrážely se v nich preference dětí.

### **5.3.2 Druhá část projektu – vlastní projektový den s masopustní veselící**

Den začínal ranním komunikačním kruhem, kde jsme si s dětmi společně připomněli, že dnes nás čeká projektový den s názvem Masopust. Já jsem dostala také prostor k vyzkoušení si projektových aktivit s dětmi v rámci jednotlivých předmětů probíhaly následující činnosti:

- ČJ - četba o tradičním pojetí Masopustu, učení básničky a malované čtení.
- Matematika - počtové hry (počítání housek, jitrnic a masopustních koblihů).
- Předmět speciálně pedagogické péče – zhlédnutí pohádky Chaloupka na Vršku „Jak bylo o Masopustu“ a plnění tematických pracovních listů.
- Pracovní činnosti - tematické vaření, pečení masopustních koblih.
- Tělesná výchova - nácvik průvodu (pravolevá orientace, řazení za sebe).

### Český jazyk

Hodinu českého jazyka a komunikace zahájila paní učitelka malovaným čtením o masopustu, které děti měly promítáno na interaktivní tabuli. Každé z dětí dostalo i vlastní list ke čtení. Úkolem bylo číst, pojmenovat obrázek a slovo říct ve správném tvaru. Dále děti opakovaly básničku, kterou děti měly k dispozici byla napsaná v programu Symwriter a také obsahovala piktogramy využívané autisty.

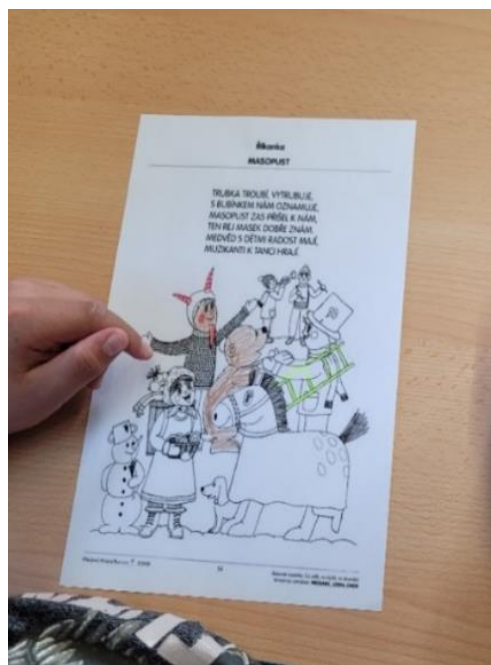


Obrázek 12

Po čtení následovaly aktivity na téma Masospust. Každé z dětí dostalo aktivitu podle jeho schopností. Některé děti skládaly slova z písmenek a prepisovaly text. Jiné děti zase obtahovaly, lepily básničku, vyhledávaly v ní zadaná písmenka nebo slova, která kroužkovaly.



Obrázek 13



Obrázek 14

## Matematika

V hodině matematiky děti plnily matematické úkoly. Aby tyto úkoly u dětí vzbudily zájem připravila si paní učitelka s paní asistentkou netradiční pomůcky, šlo o typické masopustní pokrmy – housky, koblihy a jitrnice. Děti je třídily a porovnávali množství. Díky pracovním listům si žáci zopakovali si používání znamének menší, větší a rovná se.



Obrázek 15



Obrázek 16



Obrázek 17

V druhé části hodiny děvčata a chlapci zkoumali připravené suroviny na masopustní koblihy. Ukazovali si kolik váží, počítali vejce, počet lžic, které přidávaly do těsta. Společně pak těsto připravili, namíchali a nechali kynout.

### Předmět speciálně pedagogické péče

V úvodu předmětu speciálně pedagogické péče se žákům pustila na Smart tabuli slíbená pohádka s názvem „Jak bylo o Masopustu“. Dětem se velice líbila a během projektového týdne ji viděly několikrát.

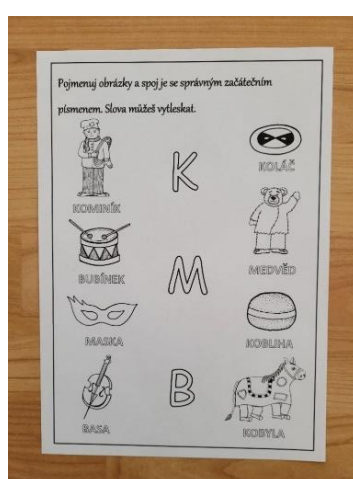


Obrázek 18

Po zhlédnutí této pohádky dostaly děti na výběr ze široké škály pracovních listů, které se nesly duchu Masopustu. V pracovních listech žáci spojovaly obrázky s pojmy, vyhledávaly písmenka v tajence anebo vybarvovaly masopustní masky. I během práce děti stále kontrolovaly těsto, jestli jim kyne.



Obrázek 19



Obrázek 20



Obrázek 21

## Tělesná výchova

V rámci tělesné výchovy jsem si s dětmi udělaly procházku pro zahradě, aby si děti dopředu vyzkoušely a seznámily se s terénem zahrady. Museli si vyzkoušet kudy masopustní průvod povede. Vzhledem k tomu, že minulý rok bylo celoškolním projektem téma Zahrada. Nebyla tato stezka pro zahradě pro děti žádnou novinkou.

## Pracovní činnosti

Naše třída měla za úkol napéct část koblih pro masopustní veselí. Na koblihy jsme využili následující recept. Děti si pod vedením Koblihy jsme usmažili a celý proces zdokumentovali. Fotografie sloužily jako podklad pro výstup v rámci celoškolního projektu „Dáme jídlo“.



Obrázek 22



Obrázek 23

### **5.3.3 Třetí část projektu - zhodnocení projektu, výstupy z projektu**

Poslední částí projektu bylo společné zhodnocení, které se opíralo o prožitky, osvojené vědomosti, vytvořené pomůcky a materiály.

#### **Nemateriální výstupy z projektu**

##### Pozorování

Během celého projektu byly průběžně nahodile zaznamenáváno chování dětí u různých aktivit, jejich pokroky. Během realizace projektu se zapojovaly všechny děti dle svých schopností a možností. Jednotlivé úkoly jim byly přizpůsobovány, společně s dětmi často pracovaly na realizaci aktivit i paní učitelka a asistentka. Většina projektových aktivit byla

tvořena pro kooperaci. Při jejich realizaci byl využíván celý prostor třídy, který je uzpůsoben pro prosociální aktivity i pro individuální práci na oddělených místech. Celá třída je uzpůsobena dle programu strukturované výuky, využívá těchto prvků pro orientaci v prostoru i čase.

Pracovní část se skládá z části se Smart tabulí, která dětem zprostředkuje zábavnější formu učení. Na ni navazuje prostor, kde probíhá skupinová práce či společné tvořivé činnosti. Tvoří ji dva velké stoly. Dále má každý žák svoji vlastní lavici, pracovní místo, v nichž probíhá individuální práce. Na odpočinek v této třídě jsou vyhrazeny dva koutky, které slouží k relaxaci a zklidnění dětí. Hlavní části třídy tvoří tabule s denním rozvrhem žáka a tranzitkami a tabule s denním režimem, u níž probíhá každý den ranní komunikační kruh. Celá třída je vymalována zelenou barvou, doplňky jsou voleny tak, aby prostředí třídy působilo uklidňujícím dojmem.



Obrázek 24



Obrázek 25



Obrázek 26



Obrázek 27

Během skupinové práce bylo patrné, jak probíhá interakce mezi jednotlivými dětmi. Měly tendence vytvářet dvě skupinky v jedné byla tři děvčata a jeden chlapec, ve zbylé tři chlapi. Často se stávalo, že každá ze skupinek pracovala u samostatného stolu. Skupinka, kde byla děvčata, byla klidnější, více mezi sebou komunikovala, často se obracela i na paní učitelku.

Ve skupince chlapců nebyla nouze o drobné pošťuchování, konflikty. Komunikace při práci byla méně častá. Byla patrná i rivalita.

Během komunitního kruhu byl nejaktivnější jeden z chlapců, který měl dobré povědomí o tradicích masopustu, jeho historii. Dokázal živě diskutovat a měl problém přenechat slovo ostatním. Velice rád i ostatním předčítal, donesl knihu věnující se tradicím od Josefa Lady a postupně ji všem ukazoval. Při výtvarných, pracovních aktivitách byl naopak velice roztržitý, neohrabaný, nešikovný, měl problém se na práci soustředit.

Velice pečlivě pracovala na společných projektech dvě z děvčat. Jejich výtvarné vyjádření bylo zdařilé, při práci v kuchyni pracovala pomalu, ale velice zručně. Chlapce z druhé skupiny bavila především výroba vozembouchu. Vozembouch se podařil. Po dokončení si každý zvolil jednu písničku a postupně všichni vyzkoušeli doprovod na tento typický hudební nástroj.

Během všech aktivit ve třídě děti pracovaly velice hezky, snažily se o spolupráci a nevyskytovalo se žádné výrazné nevhodné chování.

Problémem byla hromadná celoškolská akce na zahradě a hřišti školy, která představovala společný průvod za doprovodu vozembouchu, bubínků a frkaček po zahradě školy s plánovanými zastaveními na stanovištích, kde se představovaly jednotlivé tradice masopustu. Průvod byl zakončen na hřišti, kde proběhlo pochovávaní basy a taneční rej. Pro děti představovala společná akce celé školy zátěž. Šest dětí ze skupinky ji bylo schopno zvládnout. Jedna dívka se od průvodu oddělila a připojila se až na hřišti, poté, co se uklidnila.

Na hřišti se všechny děti zúčastnily masopustního reje, používaly bublifuky, ochutnávaly občerstvení, které bylo k dispozici. Držely se většinou pohromadě s ostatními třídami se mísily jen během společných aktivit, jako byla mašinka, zlatá brána.

Při zhodnocení následující den se všechny děti vyjadřovaly o aktivitě pochvalně, vyprávěly vlastní zážitky. Prohlížely si fotografie ze dne na interaktivní tabuli. Kreslily obrázek do deníku nebo tam lepily vymalovanou omalovánku.

### Rozhovory s pedagogickými pracovníky

Pro hodnocení ze strany pedagogických pracovníků jsem zvolila techniku polostrukturovaného rozhovoru. Na otázky odpovídala třídní učitelka dětí (U) a asistentka, která v této třídě působí (A) Rozhovor probíhal na přání obou pedagogů společně.



### *1. Jak probíhá Vaše příprava na projektové vyučování?*

U: Většina projektových aktivit je oznámena s dostatečným předstihem. Na metodické sdružení si každá z učitelek připraví vlastní návrhy, které společně probereme a sestavíme kostru projektu. Ta je následně zpracována a na dalším metodickém sdružení si každá třída dle vlastních možností rozebere část společných aktivit. Kromě přípravy společných aktivit připravujeme ve spolupráci s mojí asistentkou i výukové aktivity v rámci projektu do výuky.

A: Společně probereme jednotlivé požadavky a návrhy a domlouváme se, co by se s dětmi dalo podniknout, co by je mohlo bavit, co by bylo třeba připravit, nakoupit, vyrobit. Taky společně vymýšlíme, jak realizovat úkoly, které jsou zadány pro naši třídu.

### *2. Kolik času Vám příprava zabere?*

U: Opravdu hodně. Většinou se snažíme mít připraveno vše na projektovou výuku v pátek odpoledne, takže tomu obětuji některý den z víkendu a pak během celého týdne se s paní asistentkou snažíme dopilovat jednotlivé detaily, ale stejně nás vždycky něco překvapí.

A: Záleží vždy na tom, jak jsou náročné pomůcky, které si vymyslíme na přípravu. Většinou fungujeme tak, že jedna vymýšlí a druhá vyrobí, něco doplní. Vyhovuje nám to tak.

### *3. Jaká jsou specifika projektové výuky?*

U: V naší třídě se snažíme pracovat ve smyslu projektové výuky. U našich dětí je to cesta, jak si něco zapamatovat, něco pochopit. Za roky výuky již máme zpracované různé projekty, které obměňujeme. A specifika? Důraz na prožitek, provázanost v různých oblastech.

A: Nevím, asi výuka v tématech.

### *4. Je zapotřebí při realizaci pomoc další osoby?*

U: Záleží na typu projektu. Třeba u projektu Masopust spolupracovala opravdu celá škola. Jídelna nakoupila suroviny na výrobu koblihů, boží milosti a slaného občerstvení. Pan školník nám provrtal všechny plíšky na vozembouch, někdo propojil aparaturu na hřišti. Pokaždé je toho hodně.

A: Teď u Masopustu, jsme se snažily i pomoc vyrobit kostýmy dětem, co jsou na internátu. Šily jsme třeba pláště. A taky nesmíme zapomenout na paní uklízečky. Vždycky, když vaříme, tvoříme, je to hodně poznat.

### *5. Jak vzájemně komunikujete v rámci přípravy na projektovou výuku?*

U: Domlouváme se společně, s nápady přicházíme obě dvě.

A: Spolupracujeme spolu už spoustu let. Jsme schopné se domluvit hodně rychle.

6. *Jaké metody alternativní a augmentativní komunikace při projektové výuce využíváte?*

U: Využíváme především piktogramy. Sestavujeme z nich denní režim, připravujeme úkoly, písničky a básničky přepisujeme v Symwriteru. U L. používáme znak do řeči.

A: Piktogramy a znaky

7. *Které metody alternativní a augmentativní komunikace jsou při realizaci projektové výuky efektivní?*

U.: Většina tříd pracuje v rámci metodiky strukturovaného učení. Celá škola je vybavena piktogramy pro snadnější orientaci. Díky tomuto systému jde dobře sestavit třeba časový nebo prostorový harmonogram pro děti, tak, aby byl pro ně srozumitelný. Hodně z dětí má problémy v komunikaci, špatně chápou mluvenou řeč, časové údaje, špatně se orientují v prostoru. U dětí v jiných třídách je využíván VOKS, mají vlastní komunikační knihy.

A: U dětí s autismem určitě kartičky s piktogramy. Používají je neustále, při příchodu do šatny, po otevření skříňky najdou procesní schéma, při přesunu do třídy, po příchodu. Je pro ně normální fungovat pomocí kartiček. A díky kartičkám, procesním schématům jim můžeme pomoci pochopit co budou v rámci úkolu kdy dělat, co je čeká.

8. *Které metody alternativní a augmentativní komunikace jsou při realizaci projektové výuky neefektivní?*

U: Tak to nevím. U nás se snažíme každému žákovi nastavit funkční systém komunikace. Takže při komunikaci při projektové výuce využíváme, to co se u daného dítěte osvědčilo. S dětmi pracujeme individuálně.

A: Neefektivní je to, co žák nezná a nepoužívá.

9. *Kde čerpáte náměty pro projektovou výuku?*

U: Účastníme se spousty různých projektů. Třeba Zdravá pětka, kde jsme měli docela úspěch. Nebo Ovoce a mléko do škol, Celé Česko čte dětem. Každý z těchto projektů má dobře zpracovanou metodiku, kterou si v rámci tříd ještě upravujeme, někdy absolvujeme různá školení nebo sdílíme nápady s ostatními kolegyněmi v rámci metodických sdružení. Celoškolní celoroční projekt vymýšlí vždy paní zástupkyně a poskytuje nám k němu návrhy, materiály, odkazy na metodiky. Pro vlastní projekty hledáme obě dvě nápady na internetu. Stanovíme si téma, a to pak rozpracujeme.

A: Ještě bych doplnila, že se vždy zapojujeme do 72 hodin, Uklidme svět, uklidme Česko. A také do Olympijského víceboje. Účastní se všechny děti i paní učitelky. Někdy nám nestačí výkonností tabulky, ale nejdůležitější je se prostě zúčastnit. Užít si to, vyzkoušet, co zvládneme a nějak to zvládneme vždycky.

*10. Jaké metody práce jsou voleny při projektové výuce?*

U: U projektů se hodně snažíme zařazovat skupinovou výuku. Provádíme pokusy, objevujeme, pozorujeme, a to vytrvale. Třeba na okně máme celoročně krmítko, zaznamenáváme, co ptákům víc chutná, co jedí sýkorky, co vrabci. Účastnili jsme se i Ptačí hodinky. A co je opravdu důležité v rámci projektů máme snahu se něco prakticky naučit. Vyrábíme si pomůcky, učíme se vařit, děti se podílejí na výzdobě k projektu, děláme projektové hodiny na zahradě. I krmítko jsme si dělali sami a společně.

A: Určitě se snažíme děti něco prakticky naučit. Je potřeba pracovat, pracovat, pracovat. Vést je k tomu, aby se naučily samy obsloužit, zvládly jednoduché domácí práce nebo si třeba došly nakoupit a věděly kam.

*11. Hodnotíte proběhlý projekt jako úspěšný?*

U: Určitě ano. Děti byly spokojené, užily si to, dobře spolupracovaly, nikomu se nic nestalo. Naučily se básničku, zajímalo je to, komunikovaly spolu a hodně dalšího. Určitě si z projektu Masopust něco odnesly.

A: Já si taky myslím, že tenhle projekt měl úspěch a jsem moc ráda, že konečně vyšel. Od začátku školního roku se nám podařilo realizovat jenom drobnější projekty z důvodu covidové pandemie. Tenhle si děti opravdu užily.

*12. Domníváte se, že osvojené vědomosti a dovednosti, tak jak je dnes děti během dne prezentovaly jsou trvalé?*

U: Ačkoliv bych za to byla velice ráda, musím odpovědět, že určitě ne. Samozřejmě si něco zapamatují, ale vzhledem k tomu, že se k tomu nemůžeme neustále vracet, opakovat si to, časem hodně věcí vymizí. Co jim opravdu utkví bude zážitek z karnevalu a možná z výroby pomůcek a samozřejmě z dělání koblihů. To si budeme muset určitě zopakovat. Už jsem jim to slíbila.

A: Tak informace určitě za nějakou dobu vymizí. Myslím, že si budou pamatovat spojení masopustu, karnevalu a praktických činností. A určitě si budou chtít zopakovat dělání koblih, ale to mají slíbeno v rámci prázdninového těšení, že všechny recepty z naší školní kuchařky vyzkoušíme znovu.

13. Chtěly byste ještě něco doplnit k tématu praktické výuky nebo alternativní komunikace?

U: Ne.

A: Ne.

### **Materiální výstupy z projektu**

Jedním z úkolů projektu masopust bylo aktivní zapojení dětí a vytvoření pomůcek, materiálů a výzdoby, která by jim umožňovala výrazný prožitek, ke kterému by se mohly vracet, využívat ho, sdílet s ostatními. Jednalo se o:

Výroba pomůcek:

- Vozembouch.
- Výroba medvěda.
- Výroba masopustního plakátu, upoutávky.
- Výroba vlastní masky.

Děláme dobroty - v návaznosti na celoškolní, celoroční projekt:

- Masopustní koblihy.
- Doplnění březnové kuchařky – Masopustní hodování.



Obrázek 28

## 5.5 Interpretace výzkumného šetření

Práce na projektu děti bavila, již od začátku se na projektový den těšily, žily jím. K těšení přispěla i skutečnost, jak jsem již zmínila, že dva roky kvůli nepříznivé covidové situaci se na naší škole nekonala žádná společná akce. Projektový den probíhal v klidu a v pohodě i navzdory nepříznivému počasí. V den projektu během průvodu a maškarního reje drobně sněžilo. V psychické pohodě byli i sami žáci. V průběhu projektu docházelo ke slovnímu hodnocení žáků. Děti získaly nové poznatky o Masopustu.

Téma projektu bylo přizpůsobené znalostem a dovednostem žáků. Upřednostňována byla kooperace. Autisté preferují vlastní vnitřní svět před sdílením. Velké množství má problém spolupracovat, zapojit se do společných aktivit. Celoškolní společné projekty jsou pro ně aktivitou, která je nějakým způsobem zajímavá a poutává a vede je k sociálnímu přizpůsobení, rozvoji.

Do projektu se zapojili všichni žáci. Některé z úkolů přijímali raději než jiné. Každý se zapojoval dle svých schopností i individuálních zvláštností. Všichni žáci zvládli absolvovat projektový den.

Učitelky v rámci rozhovoru odpovídaly na otázky obdobným způsobem. Byla znát dobrá sebranost. Představovaly z mého pohledu u efektivně fungující tým. Během přípravy se mi osobně velice dobře spolupracovalo.

*RO 1 Jak probíhá Vaše příprava na projektové vyučování?*

Obě respondentky upozorňovaly, že projekty se připravují v rámci školy i třídy s předstihem. Při celoškolních projektech má každá třída předem daný úkol.

*RO 2 Kolik času Vám příprava zabere?*

Projekt označily jako časově náročný.

*RO 3 Jaká jsou specifika projektové výuky?*

Učitelka uvedla, že pro projekt je důležitý prožitek, asistentka považovala za specifikum možnost výuky v tématech.

*RO 4 Je zapotřebí při realizaci pomoc další osoby?*

Na projektu se v rámci školy podílejí pedagogičtí i nepedagogičtí pracovníci.

*RO 5 Jak vzájemně komunikujete v rámci přípravy na projektovou výuku?*

Obě respondentky shodně uváděly, že na projektu vzájemně spolupracují.

*RO 6 Jaké metody alternativní a augmentativní komunikace při projektové výuce využíváte?*

Odpovědi byly piktogramy a znaky

*RO 7 Které metody alternativní a augmentativní komunikace jsou při realizaci projektové výuky efektivní?*

Učitelka i asistentka uvedly, že využívají v rámci metod AAK piktogramy. Učitelka upozorňovala ještě na využívání znaku do řeči u žáka se souběžným těžkým sluchovým postižením využití systému VOKS v některých třídách. Asistentka uvedla jako příklad využití struktury a procesních schémat v běžném životě většiny žáků s poruchou autistického spektra na naší škole.

*RO 8 Které metody alternativní a augmentativní komunikace jsou při realizaci projektové výuky neefektivní?*

Jako neefektivní označily metody, které nejsou přizpůsobeny individualitě žáka

*RO 9 Kde čerpáte náměty pro projektovou výuku?*

Učitelka uvedla možnost využití metodik u některých celorepublikových projektů, sdílení nápadů s kolegyněmi, vyhledávání nápadu na internetu. Asistentka doplnila další z projektů, kterých se během letošního školního roku společně s třídou absolvovaly.

*RO 10 Jaké metody práce jsou voleny při projektové výuce?*

Paní učitelka upozorňovala na metody, které aktivizují žáka. Paní asistentka upozorňovala na praktický nácvik činností, které jsou pro děti potřebné.

*RO 11 Hodnotíte proběhlý projekt jako úspěšný?*

Učitelka i asistentka hodnotily projekt jako úspěšný. Obě shodně poukazovaly na spokojenost dětí, jejich prožitek.

*RO 12 Domníváte se, že osvojené vědomosti a dovednosti, tak jak je dnes děti během dne prezentovaly jsou trvalé?*

Obě respondentky upozorňovaly, že u dětí, které se účastnily výzkumu, přetrvá pouze zlomek z osvojených vědomostí a dovedností.

*RO 13 Chtěly byste ještě něco doplnit k tématu praktické výuky nebo alternativní komunikace?*

Ani jedna z respondentek nechtěla nic doplnit.

## 5.6 Zhodnocení splnění cílů výzkumu

Hlavní výzkumný cíl:

*Je efektivní využití alternativní a augmentativní komunikace při projektové výuce u žáků s poruchou autistického spektra?*

Na podkladě kvalitativního výzkumného šetření jsem zjistila, že při projektové výuce u žáků s poruchou autistického spektra je využití alternativní a augmentativní komunikace přínosné. Žákům umožňuje se na projekt připravit, orientovat se v čase a prostoru během realizace projektu.

Dílčí cíle výzkumného šetření:

*Zjistit, jak probíhá projektová výuka u žáků s poruchou autistického spektra.*

Projektová výuka u žáků s poruchou autistického spektra se prolíná všemi aktivitami. Zasahuje do výukových i výchovných předmětů. Je kladen důraz na praktické využití získaných poznatků a dovedností i prožitek dítěte.

*Zjistit, jaká je náročnost přípravy projektového vyučování za využití alternativní a augmentativní komunikace.*

Příprava na projektovou výuku je dle získaných odpovědí i vlastní zkušenosti při spolupráci náročná.

*Jak hodnotí účast na projektu děti s poruchou autistického spektra a učitelé.*

Děti byly z projektu Masopust nadšené. Učitelky hodnotily projekt jako úspěšný.

## 5.7 Zhodnocení výzkumných otázek

Hlavní výzkumná otázka:

*Jaké je využití alternativní a augmentativní komunikace při projektové výuce žáků s poruchami autistického spektra na vybrané základní škole z pohledu pedagogických pracovníků?*

Pedagogičtí pracovníci jsou zvyklí pracovat s metodami AAK během každodenní výuky. Při projektové výuce je využití systémů AAK naprosto nezbytné. Dětem umožňuje lepší pochopení projektu, zprostředkovává jim projekt a umožňuje jim najít si vlastní systém v aktivitách a informacích a pochopit je.

Vedlejší výzkumné otázky:

*Jak probíhá projektová výuka u žáků s poruchou autistického spektra?*

Projektová výuka u dětí s poruchou autistického spektra je běžnou součástí. Učitelka i asistentka působící ve třídě, která byla předmětem výzkumu, si velice dobře uvědomují důležitost prožitku i propojenost s praktickým životem pro lepší uplatnění i socializaci dětí.

*Jaká je náročnost přípravy projektového vyučování za využití alternativní a augmentativní komunikace?*

Příprava projektů je náročná. U žáků s PAS je nutný individuální přístup. Proto většina pomůcek, pracovních listů musí být přizpůsobována. Pro práci je nutné zařadit jednotlivé činnosti do procesních schémat.



## **6 Diskuze**

Hlavním cílem bakalářské práce bylo zjistit a pospat projektovou výuku u žáků s poruchou autistického spektra. Pro výzkum byla vybrána jedna ze tříd základní školy speciální, kde jsou vzděláváni žáci s kombinovaným postižením autismem a přidruženou středě těžkou mentální retardací, případně dalším souběžným postižením.

### **6.1 Zhodnocení práce**

Úspěšnost projektové výuky, která byla předmětem výzkumu, hodnotí autorka práce velice pozitivně. Byly naplněny základní atributy projektové výuky. Výuka probíhala přirozeně s důrazem na vlastní prožitek žáka. Žáci byli motivovaní, projevovali chuť k práci. Učitel fungoval jako průvodce jednotlivými aktivitami. Projektovou výuku autorka považuje za velice efektivní pro zkoumaný vzorek dětí s poruchou autistického spektra i z důvodu socializační funkce daného projektu. Žáci měli prostor pro samostatnou činnost, spolupracovali na projektu, učili se vyhledávat informace, procovat praktickým způsobem.

Celým projektem byli žáci prováděni pomocí metody strukturovaného učení s využitím systémů alternativní a augmentativní komunikace. Systémy AAK byly pro práci zkoumaného vzorku žáků přirozenou součástí a i nutností. Umožňovaly jim orientaci pracovní, časovou, prostorovou. Poskytovaly dětem vizualizaci, strukturu, jejich použití bylo přizpůsobeno individuálně potřebám dětí. Příznivě hodnotili projekt Masopust pedagogové i žáci.

### **6.2 Limity práce**

Jako zásadní limit práce vnímá autorka vlastní pohled na zkoumanou problematiku. Uvědomuje si, že interpretace dat je ovlivněna její osobností, věkem i zkušenostmi. Jako kolegyně respondentek výzkumu zná jejich práci, má k nim osobní vztah.

Výhodou bylo, že zkoumaný vzorek dětí byl pro autorku neznámý. Představuje však limit s ohledem na počet, velice specifický typ postižení u jednotlivých dětí. Získaná data během pozorování byla jistě ovlivněna aktuálním emocionálním rozpoložením dětí. Je zřejmé, že vzhledem k charakteru postižení by byl výstup z výzkumu při opakování odlišný.

### **6.3 Návrhy pro praxi**

Autorka na podkladě výzkumu souhlasí s prospěšností projektové výuky u dětí. Jako hlavní přednost vidí interdisciplinární charakter projektové výuky, který umožňuje propojit učivo

z různých oblastí, předmětů. Výuka se je zaměřena prakticky, umožňuje dětem dané téma prožít a na podkladě vlastních zážitků si osvojit informace nebo praktické dovednosti. Projektová výuka lze vhodně upravit, zpřístupnit dětem díky možnosti využití metod alternativní a augmentativní komunikace.

Z pohledu autorky lze projektovou výuku za pomoci metod AAK zpřístupnit dětem s různým typem postižení i různého věku. Využití systémů AAK předpokládá osvojení metodiky práce a přizpůsobení individualitě každého dítěte.

## ZÁVĚR

Hlavním cílem mé bakalářské práce bylo zjistit, jaké je z pohledu pedagogických pracovníků využití alternativní a augmentativní komunikace při projektové výuce u dětí s poruchou autistického spektra a popsat konkrétní projektový den od jeho přípravy, přes realizaci až následné zhodnocení.

První část bakalářské práce se teoreticky zabývala všemi oblastmi, které jsou s tématem úzce spjaty. První kapitola se věnovala dítěti s poruchou autistického spektra, přesně definovala poruchu autistického spektra, možnosti vzdělávání a zásady výuky dětí s poruchou autistického spektra. Detailně popsal nároky na úspěšné vzdělávání žáků s tímto typem postižení.

Druhá kapitola se zabývá strukturovaným učením, které hraje významnou roli při práci s žáky s poruchou autistického spektra. Seznamuje čtenáře s metodami alternativní a augmentativní komunikace, který je v praxi využíván. Rozlišuje pomůcky technického a netechnického charakteru, popisuje jejich výhody a nevýhody.

Třetí kapitola je věnována projektové výuce, poskytuje konkrétní představu, co lze za projektovou výuku považovat, popisuje její specifika a zabývá se jejími přednostmi. Jako příklad jsou konkrétní uskutečněné projekty školy zřízené podle §16 v Jihomoravském kraji, kde probíhalo výzkumné šetření.

K nalezení odpovědí jsem použila kvalitativní výzkumnou metodu a pomocí polostrukturovaného rozhovoru jsem získala cenné informace, pohled pedagogů na využití projektové výuky z různých hledisek a na využívání metod alternativní a augmentativní komunikace při projektové výuce u žáků s poruchou autistického spektra. Díky průběžně zaznamenávanému pozorování jsem měla možnost shrnout přípravu, realizaci i následné zhodnotit projektový týden s názvem „Masopust“.

Z provedených rozhovorů, pozorování dětí vyplynulo, že při projektové výuce u žáků s poruchou autistického spektra je využití alternativní a augmentativní komunikace přínosné. Přednosti projektové výuky je, že dává dětem možnost pomocí prožitku si osvojovat vědomosti a dovednosti. Prostupuje celým vyučovacím dnem, týdnem, umožňuje ucelené vstřebávání informací. Projektová výuka je sama o sobě náročná pro přípravu i u „zdravých, intaktních dětí. U dětí s poruchou autistického spektra, mentálním hendikepem, narušenou komunikační schopností je nutné každou aktivitu detailněji promyslet, propracovat. Tato skutečnost vyplynula i z rozhovorů.

Projektová výuka má u dětí s postižením opodstatněný význam. Děti mají radost, aktivity si dokáží naplno užít. Učitelé a asistenti jsou natolik zkušení, že umí zajistit vhodný komunikační systém, kterým dětem umožní naplno využít informace, dovednosti i vědomosti, které jim projektová výuka přináší.

Díky bakalářské práci jsem získala velké množství nových a cenných informací, které budou přínosné pro moji budoucí praxi s těmito dětmi. Určitě se budu snažit zařazovat do výuky projekty. Mimo jiné mi tato práce také prohloubila znalosti týkající se kvalitativního výzkumu.

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Bc. Gabriela Nováčková, DiS.
<b>Katedra:</b>	Ústav speciálněpedagogických studií
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Hana Karunová, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2022

Název práce:	Využití alternativní augmentativní komunikace jako součást projektové výuky u dětí s poruchou autistického spektra
Název práce v angličtině:	Application of alternative and augmentative communication as a part of the education project for children with autism spectrum disorder
Anotace práce:	Bakalářská práce je zaměřena na využití alternativní a augmentativní komunikace při projektové výuce u dětí s poruchou autistického spektra. Cílem práce je zjistit využití alternativní a augmentativní komunikace při realizaci konkrétního projektu u žáků s poruchou autistického spektra na vybrané škole v Jihomoravském kraji. Teoretická část práce je věnována definici dítěte s poruchou autistického spektra, metodám alternativní a augmentativní komunikace a projektové výuce. Praktická část popisuje konkrétní projekt s názvem „Masopust“ a na základě vlastního pozorování a rozboru polostrukturovaných rozhovorů jej hodnotí.
Klíčová slova:	Dítě s poruchou autistického spektra, metody alternativní a augmentativní komunikace, strukturované učení, projektová výuka.
Anotace v angličtině:	The bachelor thesis is focused on the use of Alternative and Augmentative Communication in project teaching of children with Autism Spectrum Disorder. The aim of the thesis is to find out the use of Alternative and Augmentative Communication in the implementation of a specific project for pupils with Autism Spectrum Disorder at a selected school in the South Moravian Region. The theoretical part is dedicated

	to a definition of a child with Autism Spectrum Disorder, methods of Alternative and Augmentative Communication and project teaching. The practical part describes a specific project called "Carnival" and based on my own observation and analysis of semi-structured interviews evaluates it.
Klíčová slova v angličtině:	Child with Autism Spectrum Disorder, methods of Alternative and Augmentative Communication, structured learning, project teaching
Přílohy vázané v práci:	3
Rozsah práce:	63
Jazyk práce:	Český jazyk

## Seznam literatury

### Literární zdroje

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami IV.: Education of pupils with special educational needs IV.* Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-201-7.

BAZALOVÁ, B. *Autismus v edukační praxi.* Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1195-2

BENDOVÁ, P. *Alternativní komunikační techniky.* 2013. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3703-3

BENDOVÁ, P. *Alternativní komunikační techniky.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 9788024437040

BEYER, J., GAMMELTOFT, L. *Autismus a hra.* Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-157-3

COUFALOVÁ, J. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy-Náměty pro učitele.* Praha, Fortuna 2006. ISBN 80-7168-958-0

ČADILOVÁ, V., JŮN H., THOROVÁ, K. *Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem.* Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-319-2

ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami.* Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-475-5

ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z.: *Strukturované učení.* Praha: Portál, 2008. ISBN 978 80-7367-475-5

DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost.* Praha: Karolinum, 2009. ISBN 978 90 246 1966-8

DOLEŽALOVÁ, J. *Vzdělávání, výuka, cíle, obsah výuky: (interaktivní text z obecné didaktiky).* Hradec Králové: Gaudeamus, 2009. ISBN 978-80-7435-003-0

DÖMISCHOVÁ, I. *Projektová výzuka moderní strategie vzdělávání v České republice a německy mluvících zemích.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. ISBN 978 80244-2915-1

- FREY, K. *Projektmethode*. Basel: Beltz Verlag, 1992. s. 49. ISBN 3-407-50106-4
- HRDLIČKA, M. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-717-881-39.
- JANOVCOVÁ, Z. *Alternativní a augmentativní komunikace*. 1. vyd. Brno: PdF MU, 2004. ISBN 80-210-3204-9
- JELÍNKOVÁ, M. *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-7290-042-0
- LAUDOVÁ, L. *Alternativní a augmentativní komunikace*. In *Česká logopedie 1994*. Praha: Makropulos, 1994, ISBN 80-901776-7-0
- LAUDOVÁ, L. *Alternativní a augmentativní komunikace*. In: ŠKODOVÁ, E.; JEDLIČKA I. a kol. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717546-6
- LAWRY, J.R. *The project method* In: *The international Encyklopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford, 1987, str. 7
- LOKŠA, J., LOKŠOVÁ, I., *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7367-176-X
- MAŇÁK, J. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, ISBN 80-7315-039-5
- MIŇHOVÁ, J., NOVOTNÁ, L. *Psychopatologie pro učitele*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2000. ISBN 80-7082-594-4
- OPATŘILOVÁ, D. Základní problematika autismu. In PIPEKOVÁ, J. et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0
- OPATŘILOVÁ, D., PROCHÁZKOVÁ, L. *Předprofesní a profesní příprava jedinců se zdravotním postižením*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5536-0
- OPATŘILOVÁ, D., VÍTKOVÁ, M. et al. *Speciálně pedagogická podpora dětí a mládeže se speciálními vzdělávacími potřebami mimo školu. Special educational Support to Children and Youth with Special Educational Needs Outside School*. Brno : MU. 2011. ISBN 978-80-210-5693-0



- PIPEKOVÁ, J., ed. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. Brno: Paido, 2006. ISBN :80 -731-5120-0
- PODROUŽEK, L. *Integrovaná výuka na základní škole v teorii a praxi*. Plzeň: Fraus, 2002. ISBN 80-7238-157-1
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2
- REGEC, V., KROUPOVÁ, K. *Komunikace a lidé se specifickými potřebami*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN isbn978-80-244-3203-8
- RICHMAN, S. *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. Vydání třetí. Přeložil Miroslava JELÍNKOVÁ. Praha: Portál, 2015. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-262-0984-3.
- SHOPLER, E., REICHLER, R. J., LANSINGOVÁ, M. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami*. Praha, Portál 2011. ISBN 978-80-7367-898-2
- STRUNECKÁ, A. *Přemůžeme autismus*. 1. Brno: Profisales, 2016. ISBN 978-8087494-23-3
- ŠAROUNOVÁ, J. a kol. *Metody alternativní a augmentativní komunikace*. 1. Vydání. Praha: Portál, 2014, ISBN 978-80-262-0716-0
- ŠPORCLOVÁ, V. *Autismus od A do Z*. V Praze: Pasparta, 2018. ISBN 978-80-88163-98-5.
- THOROVÁ, K. *Poruchy autistického spektra*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006 ISBN 80-7367-091-7
- THOROVÁ, K. *Poruchy autistického spektra: včasná diagnóza branou k účinné pomoci*. Vyd. 2. Praha: APLA, 2008. ISBN 978-80-254-6339-0
- TOMKOVÁ, A., KAŠOVÁ, J., DVOŘÁKOVÁ, M. *Učíme v projektech*. Praha: Portál, 2009. ISBN 9788073675271
- VALENTA, M. *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. 5., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Parta, 2013. ISBN 978-80-7320-187-6

VALENTA, M. *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0937-9

VYMAZALOVÁ, E. in REGEC, V., STEJSKALOVÁ, K et al. *Komunikace a lidé se specifickými potřebami*. Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 1. Vydání. ISBN 978-80 244-3203-8

WILDEMUTH, B. M. *Applications of social research methods to questions in information and library science*. Westport, CT: Libraries Unlimited, 2009. ISBN 978-15-9158-503-9

## **Právní předpisy**

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, účinný od 1. 1. 2006 v aktuálním znění

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), účinný od 1. 1. 2004 v aktuálním znění

## Internetové zdroje

Asociace pomáhající lidem s autismem APLA-JM [online]. Copyright © 2022 [cit. 13. 1. 2022] Dostupné z: <http://www.apla-jm.cz>

Autismport [online]. Copyright © 2022 [cit. 15. 1. 2022] Dostupné z: <http://www.autismport.cz>

Autismport [online]. Copyright © 2022 [cit. 3. 2. 2022] Dostupné z: <http://www.autismport.cz>

Intervence [online]. Copyright © 2022 [cit. 15. 1. 2022] Dostupné z: <https://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/intervence>

Komunikační soubor pro osoby s poruchou autistického spektra Ministerstvo zdravotnictví České republiky [online]. Copyright © 2022 [cit. 18. 1. 2022] Dostupné z: <https://www.mzcr.cz/komunikacni-soubor-pro-osoby-s-poruchou-autistickeho-spektra/>

Mateřská a základní škola Ivančice, příspěvková organizace [online]. Copyright © 2022 [cit. 14.3.2022] Dostupné z: <http://www.specskiva.cz>

O autistickém spektru [online]. Copyright © 2022 [cit. 13. 1. 2022] Dostupné z: <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/socialni-dovednosti>

Terapie pro děti s PAS - Poznáváme autismus. *Zuzka Dvořáčková / Poznáváme autismus* [online]. Copyright © 2022 Poznáváme autismus [cit. 03. 02. 2022]. Dostupné z: <https://www.zuzanadvorackova.cz/terapie-pro-deti-s-pas/>

MKN10. 2022. Mezinárodní klasifikace nemocí MKN10 2022. *Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR.* [Online]. Copyright © 01. 01 2022. [Citace: 13. 01 2022.] Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/...F89>

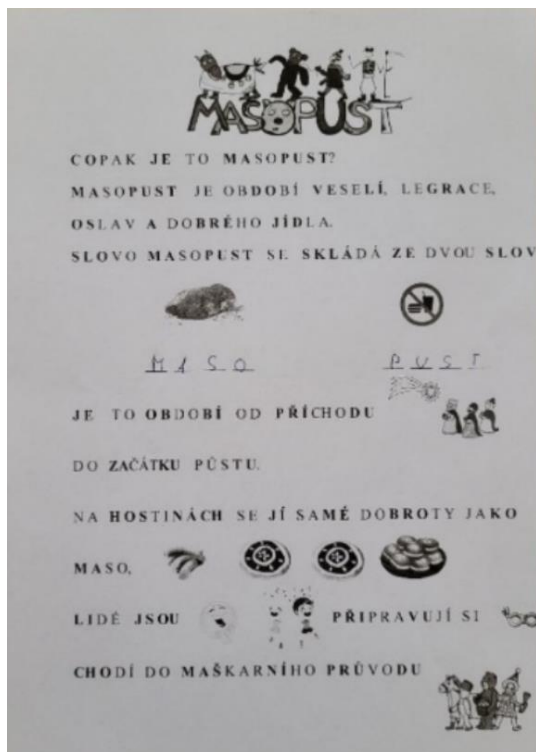
## Seznam obrázků

Obrázek 1	Tabule pro ranní komunikační kruhu.....	34
Obrázek 2	Tabule denního režimu.....	34
Obrázek 3	Básnička s piktogramy.....	34
Obrázek 4	Učební texty o Masopustu.....	35
Obrázek 5	Učební text o tradicích Masopustu.....	35
Obrázek 6	Výzdoba vstupních dveří třídy.....	35
Obrázek 7	Výzdoba třídy.....	35
Obrázek 8	Vizualizace Masopustu na vstupních dveřích.....	35
Obrázek 9	Masopustní plakát.....	36
Obrázek 10	Vyrobený Vozembouch.....	36
Obrázek 11	Maska medvěda.....	36
Obrázek 12	Malované čtení.....	37
Obrázek 13	Pracovní list s přepisem textu.....	38
Obrázek 14	Pracovní list s básničkou.....	38
Obrázek 15	Tematické pomůcky do matematiky.....	38
Obrázek 16	Pracovní list do matematiky č. 1.....	38
Obrázek 17	Pracovní list do matematiky č. 2.....	38
Obrázek 18	Upoutávka pohádky Chaloupka na Vršku.....	39
Obrázek 19	Didaktická pomůcka se stíny.....	39
Obrázek 20	Pracovní list – spojování písmen.....	39
Obrázek 21	Pracovní list – vyhledávání písmen v tajence.....	39
Obrázek 22	Recept na koblihy.....	40
Obrázek 23	Masopustní koblihy.....	40
Obrázek 24	Ukázka třídy 1.....	41
Obrázek 25	Ukázka třídy 2.....	41
Obrázek 26	Ukázka třídy 3.....	41
Obrázek 27	Ukázka třídy 4.....	41
Obrázek 28	Březnová kuchařka.....	46

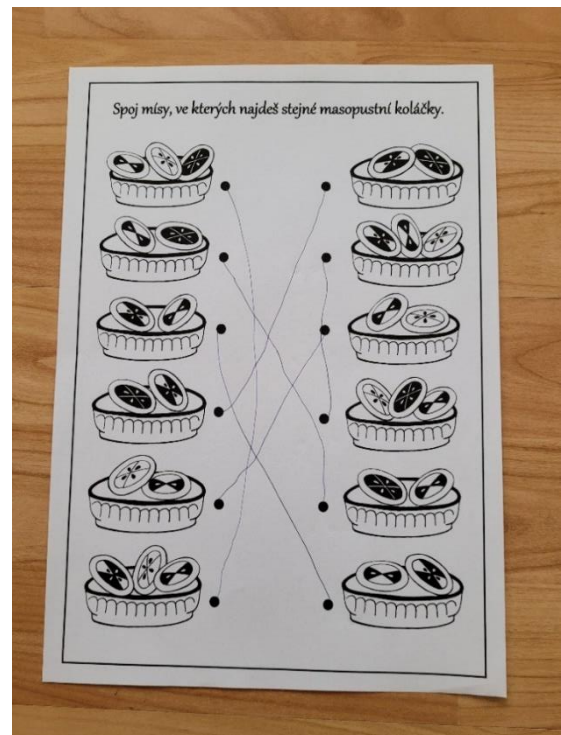
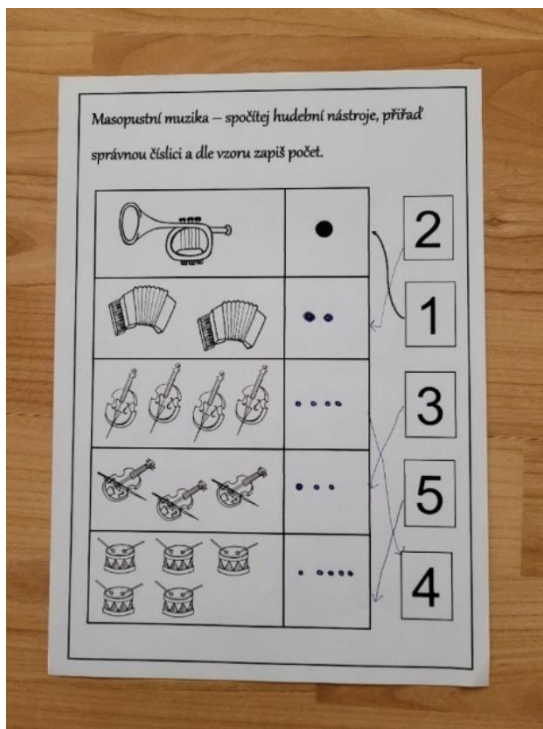
## **Seznam příloh**

1. Malované čtení český jazyk
2. Pracovní listy do matematiky
3. Pracovní listy do předmětu speciálně pedagogické péče

## 1. Malované čtení český jazyk



## 2. Pracovní listy do matematiky



3. Pracovní listy do předmětu speciálně pedagogické péče

Vybarvi ta okýnka, ve kterých najdeš písmena slova MASOPUST.  
Každé písmeno může mít jinou barvu. Nazdob si masopustní masku.

MASOPUST

H	M	J	R	A
L	Š	S	Ø	Á
P	N	Ř	U	É
E	Q	S	Y	Z
T	F	W	I	B

Nazdob masky dle předlohy.

1 2 3 4 5

Klaun je mistr v žonglování s míčky. Zkusíš mu je nakreslit?

Pojmenuj obrázky a spoj je se správným začátečním písmenem. Slova můžeš vyteleskat.

KOMINÍK BUBÍNĚK MÁSKA BASA KOLÁČ MEDVĚD KOBLIHA KOBYLA

K M B