

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

**Bakalářská práce**

Monika Hejlová

Efektivita postupu při budování pracovních návyků u žáků s PAS na základní  
autistické škole

Olomouc 2023

vedoucí práce: PaedDr. Pavlína Baslerová, Ph.D.

## **Čestné prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího bakalářské práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

.....

Monika Hejlová

## **Abstrakt**

**Název práce:** Efektivita při budování pracovních návyků u žáků s PAS na základní autistické škole

**Autorka práce:** Monika Hejlová

**Vedoucí práce:** PaedDr. Pavlína Baslerová, Ph.D.

**Počet stran a znaků:** 68/97812

**Počet příloh:** 3

**Počet titulů použité literatury:** 20

Tato bakalářská práce se zabývá efektivitou při budování pracovních návyků u žáků s poruchou autistického spektra na základní autistické škole. Zaměřuje se na pracovní návyky u žáků s poruchou autistického spektra a na jejich postupné budování. Teoretická část se zaměřuje na definici a etiologii autismu, na triádu problémových oblastí u žáků s autismem, edukaci jedinců s poruchou autistického spektra a v samotném závěru se teoretická část zaměřuje na hlavní cíl celé bakalářské práce, a to je kapitola budování pracovních návyků u žáků s poruchou autistického spektra. Ve výzkumné části je popsán celkový design výzkumu, a poté část, kde je provedena analýza a interpretace dat na základě kazuistik u dvou předem vybraných žáků. Cílem celé výzkumné části je pomocí těchto kazuistik zjistit efektivitu pracovních návyků u dvou zkoumaných žáků na základní autistické škole. Z daných výsledků a popsanych kazuistik tato výzkumná část ukazuje, že cíl bakalářské práce byl splněn a u žáků s poruchou autistického spektra na základní autistické škole, tak vzniká postupné a efektivní budování pracovních návyků.

**Klíčová slova:** porucha autistického spektra, pracovní návyky, efektivita, kazuistika

## **Abstract**

**Thesis title:** Effectiveness in building work habits in pupils with PAS in an autistic primary school

**Author of the thesis:** Monika Hejlová

**Thesis supervisor:** PaedDr. Pavlína Baslerová, Ph.D.

**Number of pages and characters:** 68/97812

**Number of appendices:** 3

**Number of titles of literature used:** 20

This bachelor thesis deals with the effectiveness in building work habits in pupils with autism spectrum disorder in an autistic primary school. It focuses on the work habits of pupils with autism spectrum disorder and their gradual building. The theoretical part focuses on the definition and aetiology of autism, the triad of problem areas in pupils with autism, education of individuals with autism spectrum disorder and in the very end the theoretical part focuses on the main goal of the whole bachelor thesis, which is the chapter of building work habits in pupils with autism spectrum disorder. The research part describes the overall research design, and then the part where data analysis and interpretation is carried out based on case studies of two pre-selected pupils. The aim of the whole research part is to use these case studies to find out the effectiveness of the work habits of the two studied pupils in an autistic primary school. From the given results and the described case studies, this research part shows that the aim of the Bachelor's thesis has been fulfilled and thus, the pupils with autism spectrum disorder in an autistic primary school, a gradual and effective building of work habits is formed.

**Keywords:** autism spectrum disorder, work habits, effectiveness, case study



## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala svojí vedoucí bakalářské práce za spoustu cenných rad, trpělivosti a stráveného volného času nad mojí bakalářskou prací. Také bych ráda poděkovala mojí dobré kolegyni a kamarádce za cenné rady a podporu. A v neposlední řadě jsem moc ráda za moji rodinu, která se mnou měla neskutečnou trpělivost a dodávala mi motivaci. Všem moc děkuji.

## Obsah

ÚVOD.....	8
I. Teoretická část.....	10
1 Porucha autistického spektra.....	10
1.1 Definice a etiologie.....	10
1.2 Triáda problémových oblastí pro poruchy autistického spektra.....	11
1.3 Typy autismu a jeho projevy.....	15
2 Edukace jedinců s poruchou autistického spektra.....	19
2.1 Legislativní rámec vzdělávání žáků s PAS.....	19
2.2 Vzdělávání žáků s autismem.....	20
3 Budování pracovních návyků u žáků s PAS.....	23
3.1 Denní režim.....	23
3.2 Orientace v úkolech.....	26
3.3 Pracovní a procesuální schémata.....	29
3.4 Motivace žáků k pracovním návykům.....	32
3.5 Výuka trivia – čtení, psaní, počítání.....	33
II. Výzkumná část.....	39
4 Design výzkumu.....	39
4.1 Cíl výzkumu, použitá metoda a popis výzkumu.....	39
4.2 Charakteristika výzkumného vzorku.....	40
4.3 Kvalitativní výzkum – kazuistika s odstupem.....	41
4.4 Limity výzkumu.....	42
5 Analýza a interpretace dat.....	43
5.1 Výsledky výzkumu.....	43
5.2 Kazuistiky dvou žáků – na začátku a na konci školního roku.....	44
6 Diskuse.....	55
ZÁVĚR.....	56
Anotace.....	58
Seznam literatury.....	60
Seznam příloh.....	62
Příloha č. 1 - Školní vzdělávací programy.....	62
Příloha č. 2 – Informovaný souhlas.....	63

Příloha č. 3 – Vlastní fotografie..... 64

## ÚVOD

O jedincích s poruchou autistického spektra dříve nebylo tolik informací a lidé o jedincích s PAS nevěděli tolik, jako je tomu dnes. S pomocí internetu, kde si člověk může vyhledat různé informace a definice o autismu to už není tak těžké. Nejen internet ale v dnešní době pomáhá informovat lidi o poruchách autistického spektra. Vzniká řada zajímavých odborných vzdělávacích programů, kurzů a přednášek. Dále se také v dnešní době začíná natáčet více filmů a seriálů, kde vystupují herci v roli jedince s poruchou autistického spektra. Každý by tedy v dnešní době měl vědět alespoň něco málo o autismu, co je to PAS nebo dítě s autismem.

Všechny schopnosti klasických pracovních návyků, vzdělávání intaktních žáků v běžných školách, ale také komunikace, vnímání pocitů, emocí, obavy a obecně naše myšlenky jsou pro jedince s poruchou autistického spektra složité a mnohdy pro ně nepřekonatelným problémem. Proto se snažíme žáky s PAS vzdělávat na autistické škole našimi způsoby a metodami, kterým budou rozumět a chápat je. Pracovní návyky na autistické škole pomáhají žákům s poruchou autistického spektra lépe se orientovat v prostoru a čase, v samostatných úkolech a ke zlepšení svojí komunikace. Dokážou sami pracovat pomocí pracovních schémat, orientovat se v místnostech, v čase za pomoci denního režimu a dokážou vyčkat na určité činnosti. Žáky se snažíme těmito pracovními návyky více přiblížit ke kvalitě společenského života, ale také dát jim možnost dalšího vzdělávání mimo autistickou školu.

Bakalářská práce se zabývá budováním pracovních návyků u žáků s poruchou autistického spektra. Cílem této práce je analýza efektivity postupu při budování těchto pracovních návyků. Zda žákům s poruchami autistického spektra pracovní návyky vyhovují a jak vypadá jejich celkové vzdělávání na základní autistické škole. Zda jsou žáci schopni pochopit rychle pracovní návyky, začlenit se do systému, naučit se práci ve strukturovaném učení a zda jim všechny tyto metody efektivně pomáhají při jejich budování pracovních návyků dále do života. V bakalářské práci se budeme zabývat motivací žáků k těmto pracovním návykům, jak žáci pracují a popíšeme si, co vše obsahuje trivium pracovních návyků u dětí s poruchami autistického spektra.

Bakalářská práce se bude přesněji zabývat rozdíly pracovních návyků u dvou žáků s poruchou autistického spektra na základní autistické škole. Každý žák je na jiné vzdělávací úrovni, budou mít sice stejný postup při budování pracovních návyků, ale každý žák bude na jiné úrovni

komunikace a jiné úrovni sebeobsluhy. To znamená, že se každý žák bude vzdělávat podle jiného školského vzdělávacího programu (ŠVP).

Téma této bakalářské práce bylo zvoleno z důvodu dlouhodobého zájmu o vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra a moje práce s nimi v praxi. Práce je rozdělena do dvou částí, na část teoretickou a na část praktickou.

V teoretické části je shrnutí definice a etiologie autismu, dále je zde popsána triáda problémových oblastí pro poruchy autistického spektra a jsou zde také zmíněny typy autismu a jejich projevy. V této části se také zaměříme na edukaci jedinců s autismem na základní autistické škole a dále se budeme snažit přiblížit k budování pracovních návyků u žáků s PAS na této škole. V poslední části teoretické se seznámíme s prostředím školy a využívaných vzdělávacích metod, dále také s prostředím zkoumané třídy a celkovým způsobem výzkumu v teoretické části.

V praktické části se práce věnuje výzkumu, který byl realizován na základní autistické škole pro žáky s poruchou autistického spektra. Jde o případovou studii efektivity budování pracovních návyků při této škole pro žáky s PAS a s mentálním postižením. Dále je zde pomocí analýzy kazuistik dvou žáků ukázáno srovnání jejich pracovních návyků na začátku školního roku a na konci školního roku. Cílem výzkumu je zjistit efektivitu při budování pracovních návyků ve všech směrech a porovnání těchto pracovních návyků u dvou žáků, zatímco se každý žák vzdělává po celý školní rok podle jiného ŠVP. Zda efektivita při budování pracovních návyků má na oba žáky stejný vliv a zda se oba žáci od začátku školního roku těmito pracovními návyky na základní autistické škole dokázali efektivně naučit a mohou být stále takhle vzděláváni.

## **I. Teoretická část**

Samotná teoretická část se zaměřuje na etiologii a definici autismu, dále na edukaci jedinců s poruchou autistického spektra, jak na běžných základních školách, tak na základních školách speciálních. Poslední kapitola v teoretické části se zabývá popisem budování pracovních návyků u žáků s poruchou autistického spektra, které jsou využívány na základní autistické škole, kde byla prováděna i výzkumná část. Cílem teoretické části je seznámit čtenáře se žáky s poruchou autistického spektra, jejich vzděláváním a připravit tak čtenáře na lepší pochopení výzkumné části.

### **1 Porucha autistického spektra**

V současné době již není porucha autistického spektra cizí termín a informace o specifických projevech dětí s autismem jsou dostupnější, než byly dříve. Pro člověka, který není odborník je ale stále složité pochopit určité autistické projevy, rigidní návyky nebo komplikovanější vytváření sociálních vazeb u člověka s poruchou autistického spektra.

#### **1.1 Definice a etiologie**

Poruchy autistického spektra jinak také nazývané pervazivní vývojové poruchy řadíme k nejzávažnějším poruchám dětského mentálního vývoje. Poruchy autistického spektra jsou vrozená neuro-vývojová postižení některých mozkových funkcí. Projevují se neschopností vytvářet sociální vazby, komunikovat s nejbližšími a dotvářet komunikaci mimikou. Jedinci s PAS mají stereotypní zájmy a neadekvátní reakce na sensorické stimuly. U jedinců dochází ke kognitivním a motorickým omezením a k poruchám nálad. (Thorová, 2016)

V Pedagogickém slovníku je autismus popsán jako vývojová porucha projevující se neschopností komunikovat a navazovat kontakty s okolím. Jedinec obtížně vyjadřuje své potřeby a svá přání, avšak nechápe, proč mu ostatní lidé nerozumějí. Projevuje se jako osamělá bytost a uzavírá se do svého vlastního světa. (Thorová, 2016)

Autismus se diagnostikuje a jde vysledovat mezi prvním a druhým rokem života dítěte. Vývoj člověka s PAS se značně odlišuje od vývoje intaktního jedince. Někdy se autismus může u dítěte projevit později nebo určitým znakům člověk nevěnuje pozornost, pokud není autismus spojený s dalším postižením. Etologie poruch autistického spektra je stále nejasná, stále diskutovaná oblast odborníky a je středem mnohých výzkumů. Výzkumy ukazují na kombinaci enviromentálních a genetických faktorů způsobující změny ve vývoji mozku. Uvádí se mnohé faktory, které mohou za vznik poruch autistického spektra, jako je infekční onemocnění, genetické faktory, dědičné choroby, chemické procesy, stáří rodičů a rizikové faktory spojené s průběhem porodu. Kombinace všech těchto faktorů může vést k příčině tohoto duševního postižení. (Pastierová, 2013)

## **1.2 Triáda problémových oblastí pro poruchy autistického spektra**

Z názvu je patrné, že tyto oblasti se dělí na tři složky, které činí lidem s poruchami autistického spektra největší problém a je potřeba na nich s nimi pracovat. (Žampachová, a další, 2015)

Triáda problémových oblastí u lidí s PAS:

1. narušená sociální interakce
2. narušená komunikace
3. abnormality v chování, představitosti, zájmech a hře (Žampachová, a další, 2015)

Konkrétní projevy vycházející z těchto vývojových deficitů se mohou lišit vzájemnou kombinací a intenzitou u každého jedince s PAS. Spoustu z nich se mohou s věkem a vývojem jedince zlepšovat, jiné mohou přetrvávat nebo se jen obměňovat. Jedinci s PAS se v některých aspektech velmi podobají, na druhou stranu se zároveň jeden od druhého velmi odlišují a každý jedinec s PAS se projevuje v každé situaci jinak a originálně ve svých lidských i autistických projevech. (Žampachová, a další, 2015)

## 1) Narušená sociální interakce

Všechny oblasti okolo autismu jsou propojeny a stále se prohlubují a propojují více. Intaktní děti nebo alespoň většina z nich má přirozenou schopnost vytvářet sociální vztahy. V první řadě jsou to rodiče a nejbližší rodina, později kamarádi a učitelky z mateřské a základní školy. Z prvních pozorovaných projevů bývá nízký zájem o zrakový kontakt a lidské tváře. Dítě se neotáčí za hlasem, nereaguje na své jméno a neopětuje úsměv či jiný projev radosti v reakci na úsměv a zájem druhých osob. (Žampachová, a další, 2015)

Člověk s PAS většinou volí špatné, nechápající a nespolečenské strategie. Neúspěchy, znejistění nakonec jedince donutí se stáhnout do svého vlastního světa. Ulpívá více na svých rituálech a těžko se ho z těchto rituálů, rigidních návyků a jeho světa vytahuje. (Thorová, 2016)

Jedním ze základních nedostatků v oblasti sociální interakce bývá také narušení sdílené pozornosti. Tohle je velmi významná sociální dovednost jejímž cílem je přilákat pozornost druhé osoby, nebo se naopak nechat druhým přilákat k zaměření na stejný předmět zájmu. Toho docílíme pomocí řeči („hele“, „koukej“), neverbálního sociálněkomunikačního chování (ukazováním, začít stavět z kostek), u toho kontrolujeme zda druhá osoba kouká na daný předmět, s kterým si hrajeme/který ukazujeme.

Ke sdílení také patří podělení se o nějakou věc (např.: dítě dá kousnout sušenky). Výsledkem sdílení nabídnuté aktivity a pozornosti je radost nebo uspokojení ze společného zaujetí. Tyto projevy sdílení u dětí s PAS většinou zcela chybí, nebo jsou používány podstatně méně často či nepravidelně anebo mohou trvat jen velmi krátkou dobu. (Žampachová, a další, 2015) (Thorová, 2016)

Často se tyto jednotlivé oblasti vyvíjejí se zpožděním (po 2. až 3. roce i později) a mohou se projevovat jednostranně (např.: dítě upozorňuje na své zájmy, ale nejeví dostatečný zájem o podnět druhých). (Žampachová, a další, 2015)

Dalšími projevy zařazenými do oblasti sociální interakce jsou sdílení radosti, kontakty s lidmi, schopnost porozumět emočním projevům druhých a odpovědět na ně. V pozdějším věku již mohou osoby s PAS rozeznávat základní emoce správně (radost, smutek, vztek). Čemu ale nemusejí úplně rozumět je sarkasmus, posměšný úsměv nebo pokud jsou emoce součástí složitějších situací. (Žampachová, a další, 2015) (Šporclová, 2018)



## 2) Narušená komunikace

Komunikace je schopnost předávání si informací, sdílení názorů, vytváření vztahů a dorozumívání se s lidmi. Řeč je velmi důležitým prvkem pro proces socializace, porozumění lidské společnosti a porozumění jejím procesům. Lidé s PAS většinou nechápou funkci komunikace, sdělování pocitů, názorů a vlastních potřeb. (Šporclová, 2018)

U běžného vývoje dítěte nejprve napodobuje zvuky, které se postupně mění v hlásky a poté se spojují ve slabiky a slova. Dítě napodobuje, co slyší, opakuje mluvené slovo a spojuje si jej s vizuálním obrazem a kontextem situace. A právě schopnost napodobovat, učit se vnímáním druhých je u dětí s PAS velký problém a vždy je do jisté míry tato schopnost omezena. Slovo pro ně může být jen skupina nějak znějících hlásek, která s sebou již nenese nějaký význam nebo pro ně důležitý obsah. U dětí s PAS je proto častý příznak to, že se schopnost komunikace nevyvíjí správně nebo k rozšíření verbální složky dochází s opožděným vývojem. U lidí s PAS, kde je vývoj řeči v normě, můžeme vysledovat specifické slovní obraty, lpění na určitých slovních vazbách a doslovné vnímání. Lidé s vysoko funkčním autismem a s Aspergerovým syndromem většinou nerozumí ironii, nadsázce, vtipu. (Bazalová, 2011)

Rozsah narušení v oblasti komunikace se u dětí s PAS velmi liší. U některých dětí se řeč nevyvine vůbec, jindy zůstane na úrovni několika slov či krátkých vět, někdy je vývoj řeči zpomalen a může mít charakter vývojové dysfázie. U některých dětí se funkční řeč začíná vyvíjet s velkým zpožděním (po 3. roce věku i později). U dětí s PAS se často setkáváme s repetitivními či ritualizovanými projevy řeči. Patří k nim např.: situačně nepřiměřené nebo nadbytečné používání zdvořilostních frází, zahlcování otázkami, na které dítě zná odpověď, monology bez ohledu na to, zda někdo poslouchá, nevyžaduje se odpověď. (Žampachová, a další, 2015) (Bazalová, 2011)

Dalším projevem narušené komunikace mohou být různé formy echolálií (opakování slyšeného nebo přečteného slova) bez komunikačního záměru. Vyskytuje se také užívání frází či citací ve správném kontextu s komunikační funkcí. Mnohdy mohou mít jedinci s PAS naučené otázky a odpovědi (např.: „Jak se máš?“ „„Jak se jmenuješ?““), jakmile se otázka řekne jinak, jedinec nerozumí a nedokáže odpovědět. Echolalickou formou je také záměna zájmen a rodů (např.: „Chceš pít.“ místo „Chci pít.“). (Žampachová, a další, 2015)

Porucha komunikace u osob s PAS je globálního charakteru. Osoby s touto poruchou mají v různé míře a v různých podobách narušenou oblast i neverbální komunikace. K neverbální komunikaci patří využívání zrakového kontaktu, mimiky, postoje, přibližování se k posluchači a gestikulace. Prvních letech života dítěte často chybí ukazování prstem na to, co dítě zajímá, ale dítě může používat ukazování na to, co právě chce/co potřebuje. (Žampachová, a další, 2015) (Bazalová, 2011) (Richman, 2015)

Při vzdělávání dětí s PAS klademe tedy velký důraz na komunikační schopnosti dítěte a snažíme se najít cestu, jak by bylo dítě schopné komunikovat. Snažíme se dítě rozvíjet v komunikaci, hledáme jiné možnosti způsobu komunikace. U dětí a dospělých s PAS musí být často komunikace doprovázena vizuální podporou – fotky, lineární obrázky nebo piktogramy. Hlavním cílem je najít vhodnou formu komunikace s lidmi s PAS, která bude vyhovovat především jim samotným. (Žampachová, a další, 2015)

### **3) Abnormality v chování, představivosti, zájmech a hře**

Mezi další problémovou oblast patří představivost. Věkem dítěte se představivost rozvíjí a je více komplexní. Narušení představivosti má negativní vliv na vývoj dítěte v mnoha směrech. U dětí je narušený způsob myšlení, a tak se u nich samovolně nerozvíjí hra, která je důležitá pro další vývoj. Nedostatečná představivost způsobuje, že se dítě soustředí na jiné aktivity a činnosti, které upřednostňují malé děti, aktivity jsou jednoduché a stereotypní. Postupem času se proto hra stává u těchto dětí odlišná od vrstevníků. (Vivanti, a další, 2017)

Děti s PAS mají problém vyplnit svůj čas smysluplnou aktivitou a hrou. O činnosti nejeví zájem, stejně jako o nové hračky či předměty. Věnují se většinou stereotypním či repetitivním aktivitám (roztáčení předmětů, házení, mávání, bouchání, přesypání, řazení do řady nebo psaní písmen či číslic, kreslení stejného obrázku či rozmontovávání jakéhokoliv předmětu i nábytku). Strávený čas u činnosti je u každého dítěte jiný stejně jako fixace na určitý předmět nebo hračku. (Thorová, 2016)

V předškolním věku mohou být aktivity u dětí s PAS víceméně běžné, ale v neobvyklé intenzitě (pohádky, dinosauři, stavba stavebnic, vláčky). Tyto hry se většinou opakují stále dokola, dítě si bere stejnou stavebnici každý den a staví z ní totožný hrad, jako dny předtím. Dítě postaví dráhu pro vlak, ale vlak na dráze nepouští. (Bartoňová, a další, 2012) (Šporclová, 2018)

Problém může nastat, pokud se pokusíme jim do jejich hry zasáhnout a nabídnout nové prvky, nebo je motivovat k jiným činnostem. Fantazijní prvky ve hře zpravidla samy od sebe nepoužívají nebo je používají v omezené míře, případně je rozvíjejí dobře, ale převážně v oblasti svých zájmů. Některé děti s PAS se dokáží k tomuto typu hry přidat, pokud ji iniciuje druhý. Pro PAS je charakteristické lpění na neměnnosti prostředí, zachování rutiny v běžných denních činnostech. Nečekané změny v režimu či v prostředí vyvolávají zpravidla silnou úzkost nebo zlost. Naopak jsou děti s PAS, kterým změny v prostředí nevadí, a i změny v režimu zvládají dobře. Děti s PAS také většinou nemají rády a mají přecitlivělost na smyslové vjemy (zvuky, hluk, světlo, doteky, chutě či pachy). U jedinců s PAS můžeme pozorovat i určité pohybové zvláštnosti, jako např.: mávání rukama, točení se nebo běhání dokola nebo po místnosti, chůze po špičkách či poskakování). Tyto pohybové zvláštnosti nejsou sice u PAS specifické a mohou se objevovat i u jiných poruch, ale u dětí s PAS se velmi často vyskytují. (Žampachová, a další, 2015)

### **1.3 Typy autismu a jeho projevy**

Poruchy autistického spektra (PAS), v anglické terminologii Autism Spectrum Disorders (ADS), patří mezi pervazivní vývojové poruchy. V mezinárodní klasifikaci nemocí (MKN-10) k těmto poruchám řadíme dětský autismus, Aspergerův syndrom, atypický autismus a dezintegrační poruchy v dětství, které se vyskytují velmi vzácně. Tyto poruchy jsou definovány jako „skupina poruch charakterizována kvalitativním zhoršením vzájemných společenských interakcí a způsobů komunikace a omezeným, stereotypně se opakujícím repertoárem zájmů a aktivit. Tyto kvalitativní abnormality jsou pronikavým rysem chování jedince ve všech situacích, i když jejich stupeň může být různý. Poruchy vznikají na základě abnormálního vývoje mozku, proto je označujeme jako neurovývojové. (Žampachová, a další, 2015)

#### **Dětský autismus**

Dětský autismus bývá často nazýván jako Kennerův dětský autismus nebo infantilní autismus. V případě dětského autismu jde o vrozenou poruchu některých mozkových funkcí. Vývoj dítěte je narušen především v oblasti komunikace, sociální interakce a představivosti. Dítě nerozumí tomu,

co vidí, slyší a prožívá. Forma dětského autismu může být variabilní, od těžké symptomatiky (nízko funkční autismus, často spojen s mentální retardací) projevující se nezájmem o fyzický i sociální kontakt, neschopností verbálně či neverbálně komunikovat, těžkým stereotypním chováním, až po symptomatiku lehkou (vysoce funkční autismus), která je typická spíše disharmonickým vývojem osobnosti a nerovnoměrným psychomotorickým vývojem. V případě vysoce funkčního autismu jde o děti mluvící s intelektem většinou v normě, které mají možnost se zapojit s podporou do hlavního vzdělávacího proudu. Ovšem musí se především u těchto dětí klást velký důraz na sociální chování, s dětmi tato chování lépe probírat a ve výuce se na tato správná chování ve společnosti zaměřovat. (Bazalová, 2011)

Příznaky dětského autismu se nejvýrazněji projevují v období třetího až pátého roku života dítěte. Nástup symptomů může být dvojitý – vývoj dítěte je od prvních měsíců abnormální (neusmívá se, nenavazuje oční kontakt, nesdílí pozornost, je výrazně neklidné a nenastupuje řeč), nebo u dítěte dojde k tzv.: autistické regresi, to znamená, že dítě začne postupně ztrácet svoje nabyté dovednosti, začne se zhoršovat v oblasti verbální i neverbální komunikaci, sociálního chování a někdy i v kognitivních schopnostech a mohou se objevovat specifické projevy v chování. Dítě začne ulpívat na konkrétních věcech, přestane si samo hrát, neví, jak se má ve svém volném čase zabavit. Může hůře zvládat jednoduché situace a začne mít potřebu, aby se činnosti pravidelně opakovaly a měly jasný řád. (Thorová, 2016)

### **Aspergerův syndrom**

Tento syndrom, i když je kvalitativně odlišný od autismu, je neméně závažnou poruchou, která má spoustu problémů a specifík. V roce 1944 tento syndrom poprvé objevil a popsal rakouský pediatr Hans Asperger, který ve 40. letech 20. století přispěl k celkovému pochopení autismu. Až do roku 1981 byl tento syndrom nazýván jako autistická psychopatie. Až britská psychiatrická příšla s názvem Aspergerův syndrom. Jedná se o velmi různorodý syndrom, který je také označován jako sociální dyslexie. Většina jedinců má intelekt v normě, nebo dokonce inteligenci nadprůměrnou, a to i z hlediska řeči. Proto jsou na tom jedinci s diagnózou Aspergerův syndrom lépe než jedinci s klasickým autismem. (Thorová, 2016)

Emoční i sociální inteligence je snížena, stejně jako schopnost porozumět běžným společenským situacím. V důsledku špatného rozpoznání záměrů a úmyslů ostatních mohou být jedinci

s Aspergerovým syndromem snadno zmanipulování. Lidé s Aspergerovým syndromem mají většinou na něco velké nadání. Umějí nádherně malovat, zapamatují si rychle cizí jazyk (spoustu cizích slov), umějí celé jízdní řády nazpaměť nebo jsou nadaní na matematiku, fyziku či chemii. V sociálním prostředí ale tolik nadaní nejsou. Tito lidé mají problém najít si přátele, mají problém porozumět ironii, nebo sarkasmu. Jedná se tedy u nich o celoživotní úkaz, který je jejich hendikepem. (Bazalová, 2011) (Žampachová, a další, 2015)

### **Atypický autismus**

První symptomy atypického autismu se projevují až po třetím roce života. V tomto období ale nemusí být jedna z oblastí triády nijak výrazně narušena. Atypický autismus je u dítěte určen pouze tehdy, pokud dítě splňuje diagnostická kritéria pro dětský autismus pouze částečně. Dále můžeme vyzorovat některé znaky typické pro autismus. Odlišný vývoj může být zaznamenán v celé triádě, ale způsob vyjádření a frekvence symptomů nenaplnují diagnostická kritéria pro dětský autismus. Tato diagnóza se stanovuje i v případech, kdy je k chování typickému pro autismus přidruženo těžké až hluboké mentální postižení a není možné odlišit autistické projevy od projevů obvyklých pro mentální retardaci. (Thorová, 2016) (Slowík, 2016)

### **Dezintegrační porucha**

Dezintegrační porucha začíná normálním vývojem a až do druhého roku dítěte se nijak neprojevuje. Dítě se vyvíjí normálně, získává a učí se první slova a motorické dovednosti. Na konci druhého nebo okolo třetího roku u dítěte dochází ke ztrátě nabytých sociálních a motorických dovedností. Postupně dochází ke ztrátě kontroly mikce a defekace. U některých jedinců může porucha nastat až kolem desátého roku života, to jsou ale výjimečné případy. U jedinců s touto diagnózou dochází k těžké mentální poruše. Postupná ztráta nabytých sociálních nebo motorických dovedností může trvat několik měsíců. U jedinců se objevují stereotypní repetitivní pohyby končetin, prstů nebo celého těla a autistické chování v sociální interakci a komunikaci. Po období regrese může docházet k postupnému zlepšování dovedností, komunikace a pracovních návyků. Jedinec se ale už nikdy nedokáže vrátit do svého původního stavu. (Bazalová, 2011) (Pastierová, 2013)

V roce 1908 dezintegrační poruchu poprvé popsal Theodor Heller a nazval ji infantilis (infantilní, dětinský). Nyní je vedena pod názvem, jak ji známe dnes a je řazena mezi pervazivní poruchy. (Pastierová, 2013)

## **2 Edukace jedinců s poruchou autistického spektra**

Edukace a vzdělávání osob s autismem je celoživotní proces. Vzdělávání je založeno na jiných principech a metodách, než je tomu u intaktních jedinců. Žáci si z mateřských škol, a především z rodinného prostředí, přinášejí do základních škol svoji individuální osobnost, mentální schopnosti a dosaženou výchovnou úroveň. Proto je velmi důležité, aby rodiče a předchozí pedagogové, kteří se podíleli na rozvoji dítěte ve všech oblastech, konzultovali s budoucími pedagogy a asistenty výchovné i vzdělávací principy, které na dítě již dříve působily kladně, a v kterých je dítě zvyklé pracovat a vzdělávat se. Je to důležité hlavně proto, aby mohla nadále probíhat nejlepším možným způsobem edukace a vzdělávání dítěte. (Drápela, 2012)

### **2.1 Legislativní rámec vzdělávání žáků s PAS**

V České republice je ve školství cílem vytvořit a poskytnout všem dětem, žákům a studentům bez rozdílu takové prostředí a klima školy, které by poskytovalo stejné podmínky a šance na dosažení odpovídajícího stupně vzdělání a zajistilo jim právo na rozvoj individuálních předpokladů. (Bartoňová, a další, 2012)

Vzdělávání dětí, žáků a studentů v České republice zákonu 561/2004 Sb.

Školní docházka je povinná po dobu devíti let, nejvýše však do konce školního roku, kdy žák dosáhne sedmnáctého roku. Zákon dále upřesňuje, že dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním. Podporu vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami popisuje paragraf 16 školského zákona. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení. Děti, žáci a studenti mají dále právo užívat bezplatně speciální učebnice, speciální didaktické pomůcky a kompenzační pomůcky poskytované konkrétní školou. (Zákon č. 561/2004 Sb.)

Vyhláška č. 27/2016 Sb. O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných dále definuje vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami. (Vyhláška č. 27/2016 Sb.)

## **2.2 Vzdělávání žáků s autismem**

V určitém věku dítěte je potřeba rozhodnout o nejlepším možném mateřském a základním vzdělávání, do té doby je dítě vychováváno a vzděláváno rodiči. Žáci s PAS a jejich vzdělávání je velmi individuální a je ovlivněno mnoha faktory. Každý žák s PAS je jiný, má různý stupeň mentálního postižení, někteří žáci s PAS mají náročné problémové chování, nerovnoměrný vývojový profil nebo mohou mít jiná přidružená postižení a další poruchy. (Čadilová, a další, 2008)

V posledních letech a dle novelizovaného školského zákona se na vzdělávání žáků s určitými speciálními potřebami a mentálním postižením v běžných základních školách nejvíce apeluje. Poroto dle vyhlášky 27/2016 Sb. Se děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mohou vzdělávat v běžných školách, kde jim budou poskytnuta podpurná opatření (PO). Ve speciálních školách je umožněno vzdělávání všem dětem a žákům se zdravotním postižením. Žáci se zdravotním postižením se také mohou vzdělávat ve třídách, odděleních nebo studijních skupinách, které jsou zřizovány v běžné škole. Zákonem je také stanoveno, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mohou plnit povinnou školní docházku v tzv. individuálním vzdělávání doma. Při vzdělávání žáků s autismem má ředitel školy právo na zřízení funkce asistenta pedagoga. Ten musí být schopen u daného žáka se speciálními vzdělávacími potřebami podpořit individuální integraci do běžné školy. Na speciálních základních školách může asistent pedagoga plnit funkci pomocníka pro ostatní pedagogy. Asistent pedagoga komunikuje s rodinou, s ostatními pedagogy a také s různými institucemi. Povaha asistenta pedagoga by měla být spolehlivá, měl by to být schopný a kreativní člověk. Asistent pedagoga má také obrovský podíl na řešení náročného problémového chování u daného žáka a může se naučit pak takovému chování předcházet nebo ho lépe zvládat a žáka v určité situaci zklidnit a ujistit. (Vyhláška č. 27/2016 Sb.) (Bazalová, 2011)

Termíny integrace a inkluze je potřeba při vzdělávání žáků s PAS v běžném proudu škol umět dobře rozlišit. Integraci jde nejjednodušeji popsat jako zařazení žáků se speciálními vzdělávacími



potřebami do vzdělávání na běžných základních školách. Druhý termín, tedy inkluze má za cíl vytvořit systém vzdělávání všech žáků dohromady, jak žáků intaktních, tak žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a to tak, že budou zachovány stejné úrovně kvality. (Žampachová, a další, 2015) (Thorová, 2016)

### **Vzdělávání na základní škole speciální**

Základní škola speciální umožňuje vzdělávání žákům s takovou rozumovou úrovní, která jim nedovoluje zvládat požadavky obsažené v RVP, ale umožňuje žákům, aby si ve vhodně upravených podmínkách osvojili základní vědomosti, dovednosti a návyky. Podle Rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělávání základní škola speciální (dále jen RVP ZŠS) jsou vzdělávání žáci na speciální základní škole. RVP ZŠS respektuje opožděný psychomotorického vývoje žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, jejich fyzické a pracovní možnosti a předpoklady. (Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální [online]).

Na základní škole speciální se žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mohou vzdělávat po dobu deseti ročníků, ale pouze po předchozím souhlase ministerstva. První stupeň je rozdělen na 1.-6. ročník, druhý stupeň na 7.-10. ročník. Režim celého vyučování může být rozdělen do více bloků podle individuálních schopností, dovedností a potřeb žáků. Nejčastější využívanou školní metodou na základní škole speciální je vyučovací blok, který svojí délkou, strukturou, střídáním aktivit a relaxací je ideální pro žáky s autismem a mentálním postižením. Povinnou školní docházku žák ukončuje nejpozději v roce, kdy dosáhl sedmnáctého roku. Výjimkou mohou být žáci s těžkým mentálním postižením a žáci s autismem, kdy těmto žákům ředitel školy spolu se souhlasem zřizovatele školy může umožnit pokračování ve vzdělávání na základní škole speciální, a to až do dvacátého šestého roku. Celkové hodnocení žáků v 1. pololetí a 2. pololetí je ve formě slovního hodnocení a zaměřuje se především na dovednosti, které žáka baví a zvládá je velmi dobře. V hodnocení se ale také mohou objevit dovednosti, které jsou hodnoceny negativně, žákovi činí problémy, mohou vyvolávat problémové chování nebo v jakých dovednostech by se žák mohl zlepšit, a co by bylo potřeba procvičovat. V desátém ročníku dostávají žáci vysvědčení jako doklad o ukončení posledního ročníku základní školy speciální. (Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální [online]) (Čadilová, a další, 2008)

## **Vzdělávání v běžné základní škole**

Rámcový vzdělávací program (dále RVP) je uplatňován v běžné základní škole. RVP vymezuje počáteční vzdělávání jako celek a je podkladem pro vytvoření školního vzdělávacího programu (dále jen ŠVP). Každá škola si vytváří sama ŠVP, podle kterého se uskutečňuje vzdělávání na dané škole. S realizací samotného ŠVP pomáhá školám Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání, případně pak Ministerstvo školství a tělovýchovy, Národní ústav odborného vzdělávání či portál Tvořivá škola. U žáka s podpůrnými opatřeními prvního stupně je pak ŠVP podkladem pro vytvoření plánu pedagogické podpory. Naopak u žáka s podpůrným opatřením druhého stupně je ŠVP podkladem pro vytvoření IVP – individuálního vzdělávacího plánu. (RVP pro základní školu, 2021 [online])

Inkluze je popisována jako nekončící proces, kde jsou lidé s postižením v plné míře zapojeni do všech aktivit do společnosti, do kterých jsou zapojeni i lidé bez postižení. To znamená, že v rámci inkluze nejsou dělané žádné rozdíly mezi žáky s postižením a intaktními žáky. Lidé s postižením jsou do všeho zapojováni stejně bez rozdílu a jiných úlev. (Slowík, 2016)

Žáci s PAS bez mentálního postižení mohou navštěvovat běžnou základní školu s různými stupni podpůrných opatření. V běžné základní škole jsou žáci vzděláváni ve třídách, které jsou uzpůsobené pro žáky s autismem. V těchto třídách se většinou žáci s autismem vzdělávají při počtu čtyř až šesti žáků. Někteří žáci s autismem jsou pomocí individuální integrace umístěni do běžných tříd základní školy. Důležité je v obou případech integrace splnit hned několik základních podmínek pro úspěšnou integraci žáků s autismem do běžné základní školy. Hlavní podmínkou je dobrá a častá komunikace s daným žákem a spolupráce s jeho rodinou. Další podmínkou je proškolený a dobře informovaný pedagog, který musí volit vhodné vzdělávací a individuální postupy. Při zařazení žáků s autismem na běžnou základní školu je potřeba vyřídit řadu podpůrných opatření (PO), speciálních metod, plán pedagogické podpory nebo individuální vzdělávací plán (IVP) a zachovat individuální přístup. Je proto velmi důležité, aby byl na tento krok samotný žák připraven, ale také, aby na tento krok byla připravena škola, kde se chce žák s autismem vzdělávat. (Švarcová, 2012)

### 3 Budování pracovních návyků u žáků s PAS

Běžné metody, které bývají u vzdělávání žáků s autismem používány, nejsou tolik efektivní a často tyto metody nefungují, jak by měly. Vzdělávání žáků s autismem je založeno na jiných metodách, na které se v základní autistické škole všichni pedagogové soustředí a snaží se tak žáky individuálně, a především funkčně vzdělávat. Vždy záleží na osobnosti každého žáka, jeho mentálních schopnostech a jeho dosažené vývojové úrovni. Proto musí být ke každému žákovi přistupováno individuálně. Žák se potřebuje nejprve adaptovat na školní prostředí a postupně si začít vytvářet pracovní návyky. Během adaptace a vytváření pracovních návyků hledáme u žáků s autismem motivační stimulaci, která nám pomůže ke vzájemné spolupráci a soustředění žáka. (Drápela, 2012)

*„Je to, jako když se staví dům, bez pevných základů a nosných zdí nemůžeme budovat další patra. Pokud u žáka systematicky nevytvoříme dovednosti potřebné pro vzdělávání, nebudeme pak následně úspěšní v dalších oblastech.“* (Drápela David, Metodika zaměřená na rozvoj kompetence k učení, 2012)

TEACH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children) je program, který je využíván k výchově a vzdělávání žáků u metodiky strukturovaného učení spolu s Looovasovou intervenční terapií. Metodika strukturovaného učení se přizpůsobuje osobnosti, charakterovým zvláštnostem a také mentální úrovni žáka s poruchou autistického spektra. Tato metodika se úspěšně využívá i při vzdělávání osob s těžkým mentálním postižením či přidruženými vadami v komunikaci v každém období života člověka. (Čadilová, a další, 2008)

#### 3.1 Denní režim

Denní režim můžeme zjednodušeně popsat jako velkou či malou tabuli umístěnou na viditelném místě ve třídě. Denní režim představuje vizuální informaci od pedagoga k žákovi o tom, co se bude během dne dít. Většinou bývá denní režim vyrobený z pevnější desky, která je připevněná na zeď nebo skříň a umístěná na viditelné místo ve třídě, aby na ni každý žák viděl a měl dobrý přehled o tom, co se bude přes den ve škole dělat. Režim by měl být připravený tak, aby se během dne neměnil a veškeré činnosti vyznačené na něm odpovídaly náplni dne. Musíme

proto předem promyslet počet činností, které jsme schopni s žákem za celý den strávený ve škole, zvládnout a předvídat i různé skutečnosti (počasí, počet pedagogů ve třídě, různé školní akce). Takové situace se ale mohou během dne změnit. Ve výjimečném případě můžeme udělat během dne změnu a některou činnost změnit či odebrat. Tento postup si můžeme dovolit jen u žáků, o kterých víme, že změny zvládají lépe a akceptují zásah do denního režimu. Samozřejmě se snažíme ze začátku denní režim skládat tak, aby k těmto situacím nedocházelo. Postupem času se snažíme žáky připravovat na změny, učíme je změny přijímat a pracovat s nimi, a to se týká i denního režimu. Ve většině případů děti s autismem nerozumí verbálními informacím, které souvisejí s orientací v čase. Denní režim je pro děti s použitím vhodných symbolů pedagogem vytvořená určitá časová struktura s jasným sledem jednotlivých činností. (Drápela, 2012)

Schopnost žáka orientovat se v denním režimu určuje počet znázorněných symbolů činností. Na samotném začátku používání denního režimu má na něm žák umístěný pouze jeden konkrétní symbol, který označuje určitou činnost. Postupem času, a také zvyšování úrovně žáka se na režim symboly přidávají a mění se jejich celková vizuální stránka. Žák by měl v první řadě chápat význam symbolů a poté se naučit s režimem pracovat, umět odebírat symboly a respektovat posloupnost jednotlivých aktivit. Taktéž by měl respektovat pokyny pedagoga a naučit se reagovat na tranzitní kartu, která s denním režimem souvisí a spolupracuje. Žák si tranzitní kartu bere od pedagoga a tato karta ho zavede k dennímu režimu, kde si bere již zmiňovaný symbol, který znázorňuje určitou činnost. Žáci se s denním režimem naučí, ve většině případů, pracovat velmi rychle, a tak žákům režim pomáhá lépe se orientovat v čase a prostoru nejen třídy, ale i celé školy. (Drápela, 2012), (Čadilová, a další, 2008)

Vizualizace denního režimu a postupné odebírání a plnění činností žákovi ukazuje, jak činnosti na režimu ubývají a blíží se čas, kdy pojede domů nebo se blíží k jiné oblíbené činnosti, na kterou se celý den těší a podle režimu ví, že přijde. Žákům tak režim může pomáhat zejména v orientaci v prostoru a v čase, dále v čekání. Režim může žáky držet v nějaké jistotě, co vše je přes den čeká a kdy zhruba činnosti nastanou. Takový denní režim si mohou vyrobit doma i rodiče pro děti s autismem, a mohou tak dětem dávat informace ve vizuální formě, co se přes den bude dít. Některým dětem to může pomáhat s odchody z domu do školy nebo na jiné místo nebo s jinými domácími činnostmi, které děti třeba odmítaly dělat. (Drápela, 2012)

### **Znázornění symbolů na denním režimu**

Používané symboly se snažíme individuálně přizpůsobit žákovi. Snažíme se zvolit správnou velikost, barvu a tvar symbolu, tak aby mu žák rozuměl a naučil se, co symbol znázorňuje.

### **Trojrozměrný symbol**

Jedná se o nejjednodušší a ve většině případů první znázornění činnosti na denním režimu. Trojrozměrný symbol znázorňuje daným konkrétním předmětem činnost, které žák rozumí a dokáže se tuto činnost s konkrétním předmětem spojit (např.: umývání rukou – malý ručník, zahrada – hrábě na pískoviště, cvičení – míček).

### **Fotografie s nápisem**

Dvojměrná forma vizualizace je karta doplněná nápisem. Žáci s dobrou vizuální pamětí by si po čase měli nápisy zapamatovat a přečíst je (globální a sociální čtení).

### **Barevný obrázek s nápisem**

Barevný obrázek je velmi podobný fotografii. Místo fotografie tu máme zobrazený barevný obrázek a pod obrázkem stejné nápisy k činnostem jako u fotografií s nápisem.

### **Lineární obrázek s nápisem**

Lineární obrázek neboli obrysový obraz. Znázorňuje opět místo, aktivitu nebo školní pomůcku, která je s danou činností spojená.

### **Piktogram s nápisem**

Piktogram je kartička s bílým obrazem na černém pozadí. Obsah již zůstává stejný jako u lineárního obrázku s nápisem.

### **Dominantní nápis s obrázkem**

Karta, na které již není dominantní obrázek ale nápis. Žáci by s tímto přechodem na tento symbol měli být připraveni a měli by symbol umět používat. Dominantní nápis s obrázkem používáme u žáků, u kterých si ještě nejsme úplně jisti, že zvládnou pouze samotný nápis. Obrázek, který je umístěný v horním rohu může být lineární nebo piktogram.

### **Nápis**

Malá karta nebo obdélníček, kde nám zůstává pouze nápis konkrétní činnosti (oběd, tělocvična, učení)

(Drápela, 2012) (Čadilová, a další, 2008)

*„Cílem je, aby žák svému dennímu režimu rozuměl a používal ho samostatně. Jen tak bude denní režim funkční.“* (Drápela David, Metodika zaměřená na rozvoj kompetence k učení, 2012)

## **3.2 Orientace v úkolech**

Orientace v úkolech a později i na svém pracovním místě velmi úzce souvisí s pracovními návyky. U žáků, kteří nemají osvojené pracovní návyky, je důležité, aby se hned od začátku učili postupovat dle pravidel strukturovaného učení systémem zleva doprava a shora dolů. (Drápela, 2012)

*„Pokud se žák naučí respektovat a dodržovat tato pravidla, snáze bude pracovat samostatně a lépe se orientuje i v nových úkolech.“* (Drápela David, Metodika zaměřená na rozvoj kompetence k učení, 2012)

Během učení se pracovním dovednostem a budování si pracovních návyků žák projde několika variantami, kterými se začíná u žáků, kteří žádné pracovní návyky ještě nemají a žádným podobným systémem v rámci vzdělávání si neprošli. (Čadilová, a další, 2008)

## **Strukturované krabice**

Ve strukturovaných krabicích začínají pracovat všichni žáci, co nemají ještě žádné pracovní návyky. Strukturované krabice můžeme rozdělit hned do několika skupin podle počtu přihrádek, to znamená podle obtížnosti úkolů. (Čadilová, a další, 2008)

Krabice se dvěma přihrádkami obsahuje jednoduchý úkol, jehož cílem je z levé přihrádky přemístit určitý komponent nebo komponenty do pravé přihrádky. Bývají to většinou jednoduché úkoly jako např.: hodit korále nebo knoflíky do krabice s otvorem, skládat Duplo kostky na sebe. První úkoly by měly být jednoduché a časově nenáročné, aby si žák rychle osvojil pracovní návyky strukturovaného učení. Komponenty by měly být spíše trojrozměrné a dobře uchopitelné. (Drápela, 2012)

Při těžších úkolech ve strukturovaných krabicích přibývají přihrádky, kde žáci mohou z levé strany do pravé části třídit barevná kolečka do přihrádek s barevným podkladem nebo stejně tak třídit tvary, hudební nástroje, oblíbené pohádkové postavičky. Žáci by v tomto kroku měli umět párovat stejné věci ke stejným, rozeznávat barvy, tvary a jiné věci, které v úkolech budou mít. Pokud vidíme, že žák ve strukturovaných krabicích pracuje dobře i bez naší asistence, můžeme do krabice přidávat těžší věci, laminované listy, kde v levé části jsou umístěny jednoduché obrázky podlepené z druhé strany suchým zipem (např.: zvířata, oblíbené pohádkové postavičky, jídlo) a v pravé části je umístěn laminovaný list s tabulkou o dvou sloupcích, v jednom sloupci v každém čtverečku je umístěn ten stejný obrázek, jako v levé části a sloupec na pravé straně je prázdný. Do pravého sloupce žáci umisťují obrázky z levé části krabice, a tak k sobě obrázky párují. (Žampachová, a další, 2015) (Hladká, a další, 2008)

## **Šanon**

Práce v šanonu následuje hned po naučení se práce ve strukturovaných krabicích, seznámení se s laminovanými listy, komponenty podlepenými suchým zipem a za podmínky, že žák umí otáčet stránky. Žákovi do šanonu na začátku dáváme pouze jeden úkol (tzn. jeden laminovaný list s tabulkou a komponenty). Stále držíme správný postup zleva doprava a shora dolů. Na levé části v otevřeném šanonu je proužek suchého zipu, kde pedagog vyskládá pár obrázků na přiřazení do pravé strany, kde jsou stejné obrázky umístěné v tabulce. Nejčastěji můžeme v šanonech vidět listy, které jsou zaměřené na párování stejných obrázků, doplnění do obrázku chybějící dílek

půlené obrázky anebo obrázky dělené, které se podobají puzzle. Žák v případě, kdy už umí otevřít sám šanon, otočit stránku a s prací v šanonu je dobře seznámen a zvládá práci bez asistence pedagoga, můžeme postupně do šanonů přidávat listů více s různými variantami úkolů. (Drápela, 2012) (Čadilová, a další, 2008)

### **Pracovní list**

Po práci v šanonech se k úkolům přidávají stíratelné listy nebo pracovní listy vytisknuté na klasickém papíře A4, kde mohou žáci sami psát a doplňovat písmena či číslice. Samozřejmě takové úkoly budeme dávat pouze žákům, kteří se v rámci učení naučili držet tužku, fix nebo jiný psací předmět a zvládají psát písmena, číslice, a tudíž umějí i globálně číst. (Čadilová, a další, 2008) (Drápela, 2012)

### **Pracovní sešity**

Úplně nejvýše jsou žáci poté v úkolech, kde pracují s klasickým sešitem A4, kde mají vlepené různé úkoly, pracovní listy a ty musí za pomoci znaků nebo nápisů správně plnit a s úkoly tak pracovat. Žák má pomocí šipky naznačený začátek úkolu a konec úkolu např.: přeškrtnutou tužku. Žák se tak lépe orientuje v zadání vytvořené pedagogem a má jasné instrukce, kde úkol začíná, kolik pracovních listů musí splnit a na jaké stránce má končit. Inspiraci pedagog může sbírat z různých internetových stránek, od kolegů nebo si vytvářet vlastní pracovní listy na dané téma, které chce s žáky procvičit. Pedagog taktéž může okopírovat cvičení z různých učebnic a tato cvičení následně upravit dle potřeby žáka. Sešity dáváme pouze žákům, kteří zvládali skvěle práci se samostatným pracovním listem, orientují se na ploše papíru a umí otočit stránku. (Drápela, 2012) (Thorová, 2016)

Žáci se postupně učí dalším dovednostem, a tak roste jejich úroveň a zlepšují se v pracovních návycích. Žáci s autismem se učí číst, psát a počítat. Úkoly se pedagog snaží dělat přehledné a zábavné, tak aby tomu žáci rozuměli a úkoly je bavili a něco dalšího se naučili nebo si v nich zopakovali naučené dovednosti. U vzdělávání žáků s autismem pedagog přistupuje individuálně a stejně tak tomu je při úkolech, které pedagog zadává na samostatných činnostech žákům. Orientace v úkolech úzce souvisí poté i s pracovním schématem. (Čadilová, a další, 2008)



### 3.3 Pracovní a procesuální schémata

Pracovní a procesuální schéma je vizualizace činností a funguje jako podpora struktury daných činností. Žákům mají pracovní a procesuální schémata pomáhat jim při činnostech, a také žákům pomocí vizualizace ukázat, co se bude dít a jak dlouho daná činnost bude trvat na základě počtu kartiček na schématu. (Drápela, 2012)

Při sestavování pracovního nebo procesuálního schématu je důležité vždy dbát na to, aby byly úkoly podle schémat pro žáky jasné a v daných činnostech žákům pomohly a osamostatnily je. (Čadilová, a další, 2008)

Schémata umístíme na přehledné a pro žáky viditelné místo. Umístíme je, co nejlíže v místě výkonu dané činnosti. Schémata můžeme dávat dle potřeby svisle nebo vodorovně. Nejčastěji schémata dáváme na stěnu, na regál, na stůl nebo v rámci přenosu do jiné místnosti můžeme schéma vložit do šanonu či na přenosnou desku nebo menší čtverec koberce. (Drápela, 2012) (Čadilová, a další, 2008)

#### Pracovní schéma

Pracovní schéma je sled činností nebo po sobě jdoucích úkolů. Většinou se toto schéma objevuje u samostatného pracovního místa žáka a označuje mu tak počet úkolů nebo můžeme schéma použít u jednotlivých aktivit, na které žák během dne dochází. Mezi tyto aktivity řadíme např.: tělocvik, cvičnou kuchyňku, jídelnu nebo ateliér, kam chodí žáci pracovat na výtvarných aktivitách). Mezi takové pracovní schéma můžeme řadit i režim. U denního režimu ale chod daných činností určuje především pedagog a činnosti se řídí podle tranzitních karet. (Drápela, 2012)

Nejjednodušším pracovním schématem je řazení jednotlivých úkolů, a to např.: u úkolů ve strukturovaných krabicích, kdy úkoly poskládáme na levou část stolu v pořadí, v jakém s nimi bude žák pracovat a odkládat je hotové ve stejném pořadí nebo na sebe na pravou část stolu. Stále tedy i u pracovního a procesuálního schématu dodržujeme sled zleva doprava nebo shora dolů. (Večeřová, 2012)

Vyšší formou pracovních schémat jsou kódy, které jsou umístěné u pracovních míst žáků a nejčastěji jsou řazeny shora dolů na pracovním schématu v pořadí, ve kterém si žák bude kódy

brát a plnit tak jednotlivé úkoly, které bude odebírat z polic v regálu. Tuto formu pracovního schématu u pracovního stolu žáka zavádíme pouze tehdy, kdy žák umí párovat stejné obrázky k sobě, umí sám pracovat s pracovním schématem a od pracovního stolu si sám stoupne, vezme daný úkol a sedne si s úkolem ke svému stolu. Pracovní schéma může být ve svislé poloze u pracovního stolu (např.: na pracovní desce připevněné na regálu nebo může být pracovní schéma umístěno přímo na pracovním stole. Kódy mohou být dvojrozměrné informace ve formě fotek, obrázků (např.: pohádkové postavičky, zvířata nebo jiné oblíbené věci žáka, číslice, písmena ale i geometrické tvary nebo barvy). (Čadilová, a další, 2008) (Drápela, 2012)

Žák má své pracovní místo, kde má na pracovní desce vyskládané kódy podle toho, jak bude dané úkoly plnit. Tyto úkoly jsou uloženy v polici v regálu u pracovního stolu žáka. V každé přihrádce je uložen jeden úkol, na kterém je nalepen suchý zip. Na polici pod úkolem je nalepen kód. Žák vezme první kód, který je umístěn na pracovní desce shora dolů a daný kód nalepí na úkol, kde je stejný kód nalepený pod daným úkolem na polici. Všechny úkoly, které budeme do regálu žákům dávat, by na sobě měli mít nalepené suché zipy, aby žáci měli místo, kam budou lepit kódy a poté dokázali úkol vrátit zpět na své místo. (Čadilová, a další, 2008)

Pracovní schéma jiného typu můžeme využít při výtvarných činnostech, při chystání nádobí v jídelně nebo v tělocviku. Takové pracovní schéma obsahuje fotky, obrázky nebo lineární obrázky s činnostmi, co bude žák dělat. Od procesuálního schématu se pracovní schéma odlišuje tím, že znázorňuje činnosti obecně. V tělocviku má tak žák na větší ploše, většinou na koberci připevněném na zdi poskládané lineární obrázky (nebo jiné podle úrovně žáka) dané seshora dolů činnosti, které ho na činnosti čekají. Žák tedy bude mít na koberci činnosti jako např.: rozcvička, ribstol, překážková dráha, běh a kopání na branku. Postupně si bere kartičky a v tělocvičně hledá toto stanoviště se stejnou kartičkou a kartičku, kterou drží v ruce, k příslušné kartičce nalepí a začne s činností, která je na stanoviště připravená. Je to něco podobného jako u pracovního místa, ale tady už se žák musí lépe orientovat i ve větším prostoru a volně po místnosti. (Drápela, 2012)

V jídelně má zase žák pracovní schéma na chystání nádobí. U svého místa má žák proužek s fotkami nebo obrázky nádobí. Žák vezme první obrázek na pracovním schématu a jde k regálu s nádobím, kde obrázek nemusí už lepit ke stejnému obrázku, ale pouze daný obrázek v ruce vloží do krabičky se stejným obrázkem nádobí, který žák drží v ruce a vezme si příslušný příbor nebo nádobí. (Drápela, 2012) (Čadilová, a další, 2008)

U pracovního schématu je na začátku velmi důležitá asistence pedagoga a častý doprovod při činnostech, kde se pracovní schéma objevuje. Žákovi můžeme vést ruku při pomoci k správné manipulaci a přiřazení komponentů. Asistenci se snažíme postupně při práci se schématem odebrat, až žák zvládne podle pracovního schématu funkčně a zcela sám pracovat. (Čadilová, a další, 2008) (Drápela, 2012)

### **Procesuální schéma**

U procesuálního schématu, na rozdíl od pracovního schématu, rozdělujeme vizuálně konkrétní činnosti na jednotlivé kroky (umývání rukou, používání toalety, vaření čaje nebo příprava jednoduchého pokrmu). (Čadilová, a další, 2008)

*„Důležité je, si uvědomit, že procesuální schéma by mělo pomoci při vykonávání činnosti. V žádném případě by nemělo tuto činnost zdržovat ani jinak zbytečně prodlužovat. Žák musí procesuálnímu schématu rozumět a zároveň by ho měl aktivně a funkčně využívat.“* (Drápela David, Metodika zaměřená na rozvoj kompetence k učení)

U řady činností pomocí procesuálního schématu můžeme čas znázornit počtem jednotlivých úkolů. Procesuální schéma může být poskládané z fotek, obrázků nebo lineárních obrázků. V každém případě musí být kroky pro žáky pochopitelné a dobře zvládnutelné. Procesuální schéma můžeme nejčastěji vidět při umývání rukou, kdy je každý úkon vyfocen zvlášť a každá fotka má pod sebou nápis, který stručně popisuje obrázek (např.: umývání rukou – vyhrnout rukávy, pustit vodu, namočit ruce, dát mýdlo, namydlit ruce, opláchnout ruce, zastavit vodu, utřít ruce, shrnout rukávy). Procesuální schéma můžeme použít i při výtvarných činnostech, kdy stejným způsobem nafotíme jednotlivé kroky, co bude potřeba udělat, aby si žák vyrobil např.: barevného motýla z tvrdého papíru. Výhodou procesuálního schématu u podobných činností je nejen to, že žák má zadané, co se bude dít, co vše bude potřebovat, ale z činnosti si odnáší hotový výrobek, který je důkazem toho, že žák procesuálnímu schématu rozuměl a věděl, jak má postupovat. Stejně jako u pracovního schématu, i tady je na začátku důležitá asistence pedagoga, než je žák připraven pracovat podle procesuálního schématu zcela sám. (Čadilová, a další, 2008) (Večeřová, 2012) (Drápela, 2012)

Existuje spousta možností, jak se žák v procesuálním schématu může orientovat. Procesuální schéma je většinou celý proužek rozfázovaných činností. Pokud tyto činnosti nalepíme na suchý

zip, žák může vždy daný postup odebrat a dát do krabičky. Pro žáky, kterým nevadí, že všechny činnosti budou zůstat na proužku nebo naopak vyžadují celou dobu vidět všechny kroky, i ty, které už mají hotové, je ideální pomocná šipka, kterou si budou postupně posouvat na každý krok v procesuálním schématu. K šipce můžeme přidělat ještě červený rámeček pro viditelnější znázornění daného kroku. Některým žákům si stačí na dané kroky ukazovat prstem a v procesuálním schématu se perfektně vyznají i bez jiných pomůcek. (Čadilová, a další, 2008) (Drápela, 2012)

*„Cílem pracovních a procesuálních schémat není co nejvyšší forma znázornění symboly, ale samostatnost žáka při plnění aktivity.“* (Drápela David, Metodika zaměřená na rozvoj kompetence k učení)

### **3.4 Motivace žáků k pracovním návykům**

Motivace u žáků je úplně prvním a důležitým krokem při pracovních návycích a vzdělávání žáků s autismem ve strukturovaném učení. Motivace u žáků s autismem je důležitým stimulem k učení. Obvykle nemají žáci s autismem vytvořené běžné návyky k pracovním povinnostem, proto se snažíme najít individuální motivaci ke vzájemné spolupráci mezi žákem a pedagogem. Motivační systém se snažíme naučit efektivním způsobem, a tak předcházet nepříjemným situacím, které se u žáků mohou projevit problematičtým chováním, pokud nemá dobrou motivaci. Žáka silnou motivací aktivizujeme k činnosti, vzájemné spolupráci, a především k vytvoření pracovních návyků. (Drápela, 2012) (Thorová, 2016)

Žákovi se snažíme vytvořit individuální systém odměňování. Každý žák je jiný, má rád něco jiného a k práci ho motivují různé činnosti nebo věci. V první řadě je tedy důležité spojit se s rodiči a zjistit, co má žák rád a co ho může motivovat k činnostem. Musíme počítat ale s tím, že co má žák rád doma a v domácím prostředí, nemusí tomu tak být ve školním prostředí. Snažíme se u žáka proto časem obměňovat motivaci a zkoušet i nové věci, které by žáka mohli zase více motivovat. Ze začátku žáka odměňujeme za krátkou aktivitu, jeden úkol, aby si zautomatizoval funkci odměňování (za splnění úkolu bude odměna). Pokud tedy chceme, aby byla odměna co nejúčinnější, měla by následovat okamžitě po splnění úkolu. Je důležité, aby byl žák s odměnou, která ho čeká, vždy na začátku úkolu seznámen. (Čadilová, a další, 2008)

Pokud u žáka motivace funguje, přecházíme u něj na další krok, a to je odměňování přes žetonový systém. Z tvrdého papíru vyrobíme obdélník, který polepíme bílou fólií. Na levé straně bude ze žluté fólie vystřižené žluté kolečko a na něm nalepený suchý zip. V pravé části bude víčko (např.: od zavařovací sklenice nebo uzavíratelná průhledná krabička). Na levou část bude žák lepit žlutý žeton po splnění úkolu a po nalepení úkolu si může vzít odměnu. Toto odměňování se dává nejčastěji na samostatných činnostech, kdy žák umí udržet postup a žeton lepit až po splnění všech úkolů a poté si sníst odměnu. Jakmile se žák posune od konkrétních předmětů k fotkám, učí se si o odměnu říkat. To znamená, že na žetonovce má místo konkrétní odměny pouze obrázek s fotkou sladkosti a musí si o odměnu říkat tím, že ve třídě vyhledá pedagoga a řekne si jednoslovně o odměnu. V případě, kdy žák nemluví, tak pouze kartu podá pedagogovi. Žák, který si projde tímto procesem odměňování, může mít tabulku, ze které si odměny může sám vybrat, má možnost volby. Odměny nemusejí být pouze pochutiny, ale i oblíbené činnosti (např.: házení míčem, oblíbené puzzle, skákání na trampolíně nebo oblíbené omalovánky). Je důležité, aby tyto věci, které má žák pouze za odměnu a fungují jako motivace při práci, aby nebyly volně dostupné ve třídě a žák je dostával pouze za splnění úkolů. (Drápela, 2012) (Čadilová, a další, 2008)

Postupem času může žák sbírat žetony, a tak svoji odměnu dostává až na konci dne. V tomto případě to může být větší odměna v podobě tabletu, skákání na trampolíně nebo pobyt v kuličkovém bazénu. Je důležité u takových činností žákovi vymezit čas (pomocí pracovního schématu nebo nastavení minutky). Motivace je proto velmi důležitá nejen při úkolech ale i při ostatních činnostech, motivaci u jídla, při méně oblíbených činnostech nebo naopak při činnostech, z kterých mají žáci strach nebo při činnostech, které byli doprovázeny obtížně zvladatelným chováním. (Čadilová, a další, 2008)

### **3.5 Výuka trivia – čtení, psaní, počítání**

Výukou trivia začínáme u žáků postupně za předpokladu, že má žák vytvořené pracovní chování (sedí u stolu, neodbíhá, dokáže se soustředit na konkrétní úkol). Nácvik trivia má u žáků s autismem svá specifika, to znamená, že postup učení se číst, psát a počítat je odlišný od běžně zaběhnutých postupů. Nejprve se snažíme u žáků s autismem rozvíjet jemnou motoriku, která je

důležitá k manipulaci s úkoly. Úkoly Děláme individuálně, každému žákovi dáváme takové úkoly, které víme, že vládne, a tak ho úkoly budou motivovat k další práci a k plnění složitějších úkolů. Dodržujeme přesouvání komponentů zleva doprava a snažíme se zařazovat úkoly, které jsou zaměřené na manipulaci s různými předměty. Žák se učí pracovat v krabici, šanonu a postupně i na papíře v pracovním listě, stíratelném listu nebo v sešitě, kde má pracovních listů více. Ze začátku dáváme žákům takové úkoly, kde rozvíjí koordinaci oko – ruka (vhazování kuliček nebo knoflíků do krabice s otvorem, přicvakávání kolíčků na prádlo, navlékání korálků na trn nebo provázek). (Čadilová, a další, 2015) (Drápela, 2012)

## Čtení

U nábviku čtení je důležité, aby žák četl s porozuměním, to znamená, že žák musí vědět, co čte a slovům v textu rozumět. (Drápela, 2012)

Obecné zásady u čtení

- Jednoznačné zadání
- Různé varianty zadání
- Generalizace naučeného
- Široké spektrum předmětů a symbolů

Žák začíná nejprve párováním předmětů. Na začátku žák páruje dvě dvojice, postupně přidáváme tři dvojice, čtyři, a tak zvyšujeme počet. Žák nejprve páruje předměty výrazně odlišné (lžice, hrnek, kostka). Poté přidáváme předměty, které mohou žákům připadat méně odlišné (talíř, miska a hrnek). Na konci žák páruje k sobě předměty, které jsou si velmi podobné (pero, štětec, tužka nebo fix). Vždy začínáme takovými předměty, které žák používá u každodenních činností a v životní velikosti (opravdová lžice, fixa nebo opravdový talíř, hrnek). U třídění předmětů je to podobné. Žák by měl předměty znát a ideálně se s těmito předměty během dne setkávat. Třídít může žák předměty dle barvy, velikosti nebo tvaru. Znamená to, že by žák měl umět základní barvy, rozpoznat velikosti a tvar předmětů. Začínáme tedy postupně, nejprve žák třídí stejné předměty podle barev (např.: barevné kostky), poté předměty různých velikostí, a nakonec i předměty různých tvarů (čtverec, obdélník, kruh). (Drápela, 2012)

Jakmile žák ovládá práci s trojrozměrnými předměty, přecházíme na dvojrozměrné symboly (fotografie, obrázek). Pod každou fotografií nebo obrázkem bude i nápis ve formě velkého bezpatkového písma. Toto písmo používáme především kvůli tomu, že se nejvíce podobá hůlkovému písmu, které se žáci učí číst a psát jako první. Nejprve žáky seznámíme s fotografiemi nebo obrázky, a poté párují konkrétní předměty k fotkám. Pokud zvládají tento krok, můžeme plynule přejít na další. Žák tak může začít párovat fotku s obrázkem, s lineárním obrázkem a konkrétní předměty k lineárním obrázkům nebo fotografiím. Pokud žák zvládne předchozí kroky, můžeme s ním začít třídít lineární obrázky vizuálně ne zcela totožné, ale významově budou obrázky stejné. Žák se tímto krokem učí porozumění a vlastní generalizaci pojmů, stejně jako tomu bylo u třídění barevných obrázků. Pokud si žák projde úspěšně všemi těmito kroky, můžeme začít párovat písmena, slabiky a slova. Také může párovat nápisy k fotkám bez nápisu, dále k barevným nebo lineárním obrázkům. Všechny tyto naučené dovednosti přenášíme v rámci práce na samostatné činnosti žáků, aby si tak svoje získané dovednosti procvičili a zopakovali. Při již zmiňovaném globálním čtení musíme s žákem aktivně pracovat. Snažíme se žákům zadávat úkoly, aby k sobě nápisy pouze nepárovali a nepřirazovali k obrázkům. Součástí nácviku, pokud je to tedy v možnostech žáka, je důležité čtení samostatných nápisů a zvláště pojmenování obrázků. Proto zařazujeme úkoly na generalizaci pojmů, aby si žák nespojil konkrétní nápis s konkrétním obrázkem. (Schopler, a další, 2011) (Drápela, 2012)

## **Psaní**

U psaní musíme nejprve začít žáky seznamovat s psacími potřebami, dělat s žáky nějaké jednoduché koordinační cvičení a cviky na uvolňování ruky (navlékání korálků na trn, vhazování kuliček do hrdla lahve). Od rodičů se snažíme zjistit, jakou ruku žák preferuje při každodenních činnostech. Pokud si rodiče nejsou jistí, dítě doma u činností ruce střídá, snaží se pedagog v rámci jiných cvičení a podávání předmětů zjistit, jakou ruku žák preferuje. Pedagog může žáka pozorovat u jídla, do které ruky si častěji bere příbor, jakou rukou bude skládat komín nebo puzzle. Psací náčiní by pedagog měl ze začátku dávat před žákem doprostřed, aby neurčoval jeho dominantní ruku on sám. (Pelánová, 2010)

Nácvik psaní by se měl začít na velkém formátu papíru, a žák by se nejprve měl naučit držet správně tužku, fixu a později pak i pastelky, voskovky a další psací potřeby a začít s nimi psát

na obyčejný papír. Poté může žák přecházet na kluzčí plochy (např.: psací tabule). Žák by měl začínat u psaní fixou na obyčejném papíře z toho důvodu, že fix se na psací tabule nebo jiných kluzčích plochách chová jinak a žákovi se tak může i hůře psát a manipulovat s psacím náčiním. (Pelánová, 2010)

### **Obecné zásady u psaní**

- Vhodné psací náčiní
- Jasný začátek a konec tahu – označujeme puntíky
- Směr tahu – označujeme šipkami ve směru, kterým má žák psát
- Jednoznačné zadání
- Posloupnost
- Orientace v řádku a na stránce
- Rozumím tomu, co píšu
- Respektování vzoru

Pro žáka je na začátku učení se psaní nejideálnější fix, který se dobře uchopuje a žák nemusí mít ještě tak silný přítlak, jako je to nutné např.: u tužky. Fix zanechává i při slabém přítlaku na papíře stopu. Žák tak vidí výsledek, a to ho motivuje k další činnosti. Nejprve můžeme žákovi nabídnout čistý papír, poté ho seznamujeme s psaním šablonám a obtahováním. (Drápela, 2012)

Šablony jsou většinou vyrobené jako pevné dřevěné desky, do které je vyřezané písmeno nebo jiný tvar, obyčejná čára. Žák má tak jasné zadání a obrys na desce ho vede, kterým směrem má psát. Nejprve žák začíná spojením dvou puntíků. Žák, který zvládá práci v šabloně, může přejít na obtahování. Postupně oporu u obtahování naznačíme rovnou nepřerušovanou čarou, později už bude čára přerušovaná a poslední krok bude, že na papíře necháme pouze dva puntíky (v dostatečné vzdálenosti od sebe) a žák je pomocí čáry musí spojit. Stejně tomu tak bude, jakmile od čar a obtahování tvarů přejdeme na písmena a číslice. Postupně získané dovednosti převádíme na samostatnou činnost, kde žák dostává různé pracovní listy, s kterými by už měl umět pracovat z předešlých pracovních návyků. (Pelánová, 2010)



Ze začátku dáváme pracovní list jeden, můžeme na obyčejném papíře nebo vložit laminovaný list do šanonu a žák tak může pracovat v něm. Výhodou laminovaných listů je opětovné použití i u dalších žáků, fix se jednoduše smaže vlhčeným ubrouskem nebo kapesníkem. Jakmile žákovi s pracovním listem jde velmi dobře pracovat, můžeme přidat sešit, kde bude mít žák pracovních listů už více. (Pelánová, 2010) (Žampachová, a další, 2015)

## Počítání

U nácviku počítání je nutné, aby předtím žák zvládnul předpočetní představy (třídění geometrických tvarů, třídění různých velikostí apod.). Doporučuje se tedy u trivია začínat vždy čtením, protože každé kroky v čtení jsou pak aplikovány u psaní i počítání. (Drápela, 2012)

Obecné zásady u počítání

- Jednoznačné zadání
- Různé varianty zadání
- Široké spektrum názoru
- Praktičnost a generalizace naučeného

Začínáme s žákem, který nemá pojem o čísle nebo počítat umí, ale ne funkčně. Čísla zná jen z paměti, jak po sobě jdou, vyskládá číselnou řadu. Žáci se učí manipulovat s předměty a přikládat je na mapy (mapa je podložka, kde je nakreslený určitý počet reálných předmětů, které bude žák na nakreslené předměty na podložce přikládat). Nejčastěji zkusíme s přibory (mohou se použít i plastové). Po přiřazování počtu předmětů k mapám, žák páruje obrázky se stejným počtem. Později se žák učí přiřazování počtu předmětů k obrázku počtu s číslem (číslíce jsou většinou znázorněné dole pod obrázkem). Poté se žák učí přiřazování počtu předmětů k číslu s počtem (počet je už v menším formátu vyznačený pod číslem, může sloužit jako pomůcka pro žáky, kteří si nejsou číslicemi ještě tolik jistí). Dále se žák učí přiřazování čísel k počtu obrázku nebo přerazování obrázku s počtem k číslu. Následně číslice žák začíná i psát v pracovních listech stejně jako písmena. Dále může žák skládat číselné řady (podle vzoru nebo později už bez vzoru). V dalších krocích se žák učí čísla rozkládat a později i sčítat, odečítat a čísla porovnávat. (Drápela, 2012) (Schopler, a další, 2011) (Pelánová, 2010)

U některých žáků zůstaneme u základních kroků čtení, psaní a počítání a dále je už neposouváme nebo to žáci budou zvládat velmi pomalu a s velkou pomocí pedagoga. Vždy musíme myslet na to, že každý žák s autismem je jiný a musíme na to brát ohled u skládání učiva, úkolů a při postupu vzdělávání žáků těmito pracovními návyky. Velmi důležitá je správná motivace žáků. Pedagog by se měl naučit používat u žáků s autismem různé speciální psací potřeby, záložky a další úpravy, které žákům pomohou pro lepší učení se celému triviu. (Schopler, a další, 2011) (Drápela, 2012)

## **II. Výzkumná část**

Výzkumná část popisuje design výzkumu, kde je popsán cíl výzkumu, použitá metoda, popis výzkumu a také je v této kapitole zmíněna charakteristika výzkumného vzorku, kde autorka blíže popisuje celkový obsah výzkumu, kdo výzkumný vzorek tvoří a jaká kritéria byla zvolena pro výzkumný vzorek. Dále se ve výzkumné části autorka zaměřuje na limity výzkumu a samotné výsledky výzkumu. V předposlední kapitole autorka popisuje kazuistiky u dvou zkoumaných žáků s poruchou autistického spektra na základní autistické škole a na základě těchto kazuistik ukazuje tak dosažených cílů při efektivitě budování pracovních návyků.

### **4 Design výzkumu**

Design výzkumu se soustředí především na celkový popis výzkumu, autorka zde zmiňuje použité metody výzkumu a samotné cíle výzkumu. Autorka čerpala především z odborné literatury od Jana Hendla a ze své praxe při práci se žáky s poruchou autistického spektra.

#### **4.1 Cíl výzkumu, použitá metoda a popis výzkumu**

##### **Cíl výzkumu**

Cílem celého výzkumu v bakalářské práci bylo pomocí kazuistik u dvou žáků s PAS zjistit efektivitu při budování pracovních návyků u žáků s PAS na základní škole autistické. Zda je pro dané žáky s autismem systém strukturovaného učení srozumitelný a dokážou se v tomto systému pod vedením pedagoga a později sami zcela zorientovat. Dále bylo důležité se zaměřit na další využívané postupy, které škola pro žáky s PAS nabízí a zda tyto postupy obou žákům, kteří byli v rámci výzkumné části pozorováni, vyhovují a dokážou podle těchto postupů získávat další pracovní návyky, dovednosti a schopnosti, zkrátka se dále rozvíjet.

##### **Použitá metoda**

Celá výzkumná část je zpracovaná ve formě kvalitativního výzkumu v podobě kazuistik s odstupem. Dále při bakalářské práci byla ve výzkumné části použita základní metoda výzkumu,

kdy se daná osoba, která výzkum provádí, nachází v praxi a popisuje teoretické a základní poznatky z praxe daného výzkumu. Účelem tohoto výzkumu není změna stavu cíle výzkumu, jako je tomu třeba u metody akčního výzkumu, kdy se usiluje o změnu stavu. Ve výzkumné části byla použita metoda pozorování a následné vytvoření kazuistik u dvou žáků s PAS na základní škole autistické. Metoda pozorování byla používána především kvůli podkladům k vytvoření kazuistik a byla prováděna během školního roku. Na základě kazuistik u dvou předem určených žáků byla zjišťována krátká osobní a rodinná anamnéza, dále předškolní anamnéza a na konec pro splnění cílů výzkumné části byla popsána školní anamnéza, která byla porovnána s anamnézou na začátku školního roku s koncem školního roku. (Hendl, 2005) (Gurková, 2019)

### **Popis výzkumu**

V první řadě bylo potřeba si pro konkrétní výzkum připravit dobře zvolené téma, řídit se podle základní metodologie a určit cíle. Při tomto výzkumu se budeme zaměřovat tedy na formu vedení kvalitativního výzkumu. V další řadě následuje plán výzkumu, který je nejdůležitějším krokem při celkovém výzkumu. V této části výzkumu je potřeba navrhnout celý plán, je potřeba uvažovat o výběru zkoumaných cílů a musí se udělat hlavní rozhodnutí a vypracovat podrobnosti o výzkumu. To znamená, že se musí určit, kdy a kde bude výzkum prováděn, co bude potřeba při výzkumu zajistit, kdo nám s výzkumem bude pomáhat a kdo další bude při budování vyhodnocování výzkumu potřeba. Takovou část nesmí žádný výzkum vynechat a plán výzkumu tak dostává v této části písemnou podobu. Další nedílnou součástí tohoto výzkumu bylo potřeba od začátku provádět tzv.: studii, která zahrnuje sběr dat, poznámek a zápisů, které se získávali v rámci pozorování po celou dobu trvání výzkumu konkrétně u dvou žáků, a na základě toho byly sestavovány kazuistiky. V poslední řadě se při tomto výzkumu zaměříme na získané výsledky a snažíme se je v rámci výzkumné části prezentovat. (Hendl, 2005)

## **4.2 Charakteristika výzkumného vzorku**

Výzkumný vzorek tvořili dva žáci (chlapec a dívka) ze základní školy autistické, kteří do školy nastoupili do 1. třídy. Ve výzkumné části budou použity pouze zkratky jmen obou žáků nebo pojmenování chlapec či dívka, aby byla zachována jejich anonymita. Spolu se dvěma žáky se ve třídě vzdělávali další čtyři žáci, kteří do výzkumného vzorku nebyli zapojeni. Žáci z výzkumného vzorku byli pozorováni po dobu devíti měsíců, v období školního roku 2021-2022. Při výzkumném

vzorku byla použita forma základní metodologie v podobě kvalitativního výzkumu a kazuistik s odstupem. Na začátku výzkumu si autorka určila kritéria, kterými se poté řídila při výběru výzkumného vzorku.

Zvolená kritéria pro výběr výzkumného vzorku:

- Prostředí (základní škola autistická)
- Počet účastníků (dva žáci konkrétní školy)
- Věk (mladší školní věk)
- Pohlaví (chlapec a dívka – rozdíly v chování)
- Diagnóza (autismus a mentální postižení, problémové chování a poruchy pozornosti)
- ŠVP (rozdílný školní vzdělávací program)

Podle těchto kritérií se autorka na začátku přípravy výzkumu řídila a vybírala si proto žáky z 1. třídy. Autorka se snažila, aby byl výzkumný vzorek rozdílný, a proto volila chlapce a dívku s odlišným chováním, jiným ŠVP a snažila se ve výzkumu na tyto rozdíly poukázat.

### **4.3 Kvalitativní výzkum – kazuistika s odstupem**

U kvalitativního výzkumu dlouho trvalo, než získal svoje místo mezi ostatními formami výzkumu. Kvalitativní výzkum někteří metodologové chápou jen jako doplněk k tomu kvantitativnímu. Metodologové Glaser a Corbinová v roce 1989 vydali negativní definici, která považuje kvalitativní výzkum za jakýkoliv výzkum, který nedosahuje výsledků pomocí statických metod nebo jiných způsobů kvantifikace. Spoustu dalších metodologů a autorů odborné literatury, která se dotýká tohoto tématu s touto definicí, ale nesouhlasí a poukazují na to, že jedinečnost kvalitativního výzkumu není pouze v absenci čísel. Kvalitativní výzkum je totiž široké označení pro rozdílné přístupy v tomto výzkumu. (Hendl, 2005)

*„Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.“* (Creswell John, významný metodolog)

## **Kazuistika s odstupem**

V bakalářské práci ve výzkumné části byla použita forma z metodologie, a to kvalitativní výzkum. V kvalitativním výzkumu se autorka zaměří na kazuistiky s odstupem. Hodnotit bude dva předem vybrané žáky z 1. třídy, kteří navštěvují základní školu autistickou. Kazuistiky budou zaměřeny stručně na jejich osobní a rodinnou anamnézu. V hlavní části se budou kazuistiky v obou případech zabývat anamnézou na začátku školního roku a poté anamnézou na konci školního roku, proto kazuistika s odstupem. Autorka se bude zaměřovat na rozdíly v pracovních návycích v průběhu celého školního roku a zdůrazní tak, v čem nejvíce se žáci zlepšili, co nového získali a jak se celkově změnilo jejich chování, dovednosti a schopnosti během školního roku, a jak jsou na tom žáci nyní, na konci školního roku.

## **4.4 Limity výzkumu**

Výzkumná část je výsledkem práce pozorování a vytváření kazuistik u dvou žáků ve zkoumané třídě na základní škole autistické po dobu celého školního roku 2021-2022. Autorka se domnívá, že neměla nouzi o odborné články a publikace v oblasti autismu a jelikož již čtvrtým rokem v autistické škole sama autorka bakalářské práce pracuje, bylo pro ni jednodušší provést porovnání názorů různých autorů, odborných článků nebo metodik, které se zaměřují přímo na práci se žáky s autismem na základní škole autistické, a které pod odborným vedením vytvářel pedagogický tým zaměstnanců z Mateřské školy, základní školy a praktické školy Brno, Štolcova.

Autorka se domnívá, že se zde najde pouze pár limitů, které si je potřeba uvědomit a pozastavit se nad nimi. Jedním z těchto limitů by mohl být fakt, že výzkum byl prováděn pouze u dvou žáků ze stejného ročníku a ve stejné třídě, tudíž se efektivita budování pracovních návyků zjišťovala pouze u žáků 1. ročníku na základní škole autistické. Další limit by mohl být to, že na základě pozorování a sestavení kazuistik u dvou žáků, probíhal tento výzkum v jednom zařízení a nemůžeme tak porovnat efektivitu pracovních návyků na jiných základních školách, kde se vzdělávají žáci s autismem. Cíl výzkumné části byl ale i přes tyto limity zajištěn správně a další zmiňované limity by patřily do jiné práce s trochu odlišným cílem.

## 5 Analýza a interpretace dat

V předposlední kapitole v celé bakalářské práci bude prováděna analýza a interpretace dat, kritérií a cílů výzkumu. Kapitola se zaměří na cíl celého výzkumu, shrne se v ní, zda bylo cíle dosaženo a k jakým výsledkům se díky výzkumné části celá bakalářská práce dopracovala. Dané kazuistiky u obou žáků rozeberou a popíší různé anamnézy, na které se při výzkumu bylo potřeba zaměřit, na závěr se porovnají získané dovednosti a schopnosti obou žáků a udělá se tak u obou zkoumaných vzorků kazuistiku s odstupem, a tak se uzavře celá výzkumná část.

### 5.1 Výsledky výzkumu

Cílem výzkumu bylo zjistit pomocí kazuistik s odstupem u dvou žáků s PAS, kteří se začali vzdělávat na základní škole autistické, zda u nich bylo možné efektivně budovat pracovní návyky. Výsledky výzkumu budou tedy vycházet z tohoto cíle, zda použité metody byly u žáků efektivní a zda se u žáků vybudovali určité pracovní návyky.

Oba žáci nastoupili do 1. třídy na základní školu autistickou v roce 2021 a navštěvovali ji pravidelně po celý školní rok, co probíhal výzkum bakalářské práce. Pro oba byly nastavené stejné podmínky pro budování pracovních návyků a začínali na stejné úrovni. Během školního roku se každý ze dvou žáků posouval v dovednostech svým tempem a začali se odlišovat v činnostech, co jeden z žáků zvládal a druhý nikoliv.

Žákyně H. se během školního roku zlepšila verbální komunikace, začala sama kontaktovat pedagogy i ostatní spolužáky ve třídě. Pedagogové se snažili na žákyni H. více mluvit a podporovat ji v komunikaci přes fotografie oblíbených hraček nebo určitých činností. Žákyně začala komunikovat s vizuální podporou a dokázala tak vyjádřit svoje potřeby. Strukturované učení pochopila velmi rychle a mohla se tak během půl roku přesunout na práci v šanonech, pracovních listech a u pracovního místa má pouze jeden regál, kde podle kódů s oblíbenými pohádkovými postavkami umí vyhledat daný úkol. Vypracované úkoly vrací zpět do stejného regálu a na stejné místo. H. v rámci učení umí pojmenovat barvy, vyjmenuje číselnou řadu do desíti a dokáže pojmenovat jednoslovně aktuální počasí venku nebo na konkrétních fotografiích. Dokáže s pomocí vizualizace vyjmenovat všechny dny v týdnu a roční období. Pedagogové se snaží u H. trénovat porozumění, aby dokázala lépe komunikovat a odpovídat i na komplikovanější

otázky. Žákyně zvládá skvěle převlékání a dokáže si oblečení i poskládat. Zlepšila se v umývání rukou, jejichž postup se naučila pomocí procesuálního schématu, které je vylepené nad umyvadlem na toaletách. Žákyně tak potřebuje u všeho mnohem menší dozor pedagoga než na začátku školního roku, a tak budování pracovních návyků u žákyně H. je efektivní a má viditelné výsledky.

Žák K. trpí vysokou poruchou pozornosti a hyperaktivitou (ADHD). Na začátku roku bylo velmi obtížné udržet jeho pozornost na jakékoliv činnosti. Při každé činnosti potřeboval kompletní asistenci pedagoga. Během školního roku se vše začalo měnit a zlepšovat. Na konci školního roku žák K. nepotřeboval žádnou asistenci na samostatné práci, kde dokáže pracovat u krátkého stolu a stejně jako žákyně H. měl pouze jeden regál a pomocí kódů vyhledává úkoly, které poctivě plní a vydrží pracovat až celých patnáct minut. V rámci učení ho nejvíce bavilo počítání a písmena. Naučil se během krátké doby počítat do dvaceti a pomocí globálního čtení začal číst celá slova, především nápisy, které byly pod fotografiemi, které měl na denním režimu. Začal více opakovat slova a s pomocí vizuální podpory si dokázal říct o pití, záchod nebo jídlo. U K. byly pracovní návyky viditelnější. U převlékání, celkové sebeobsluhy a hygieně ale potřeboval ještě asistenci pedagoga. Velkým úspěchem bylo, když si na konci školního roku začal K. v rámci přestávky sám hrát, sedl si na koberec nebo si sám poskládal na přestávce puzzle. U obou žáků bylo dosaženo dobrých výsledků a potvrzeno, že využívané metody k budování pracovních návyků jsou efektivní a funkční.

## **5.2 Kazuistiky dvou žáků – na začátku a na konci školního roku**

V rámci výzkumné části na kazuistiky byli vybráni dva žáci z 1. třídy, kteří mají rozdílné chování, vzdělávají se podle jiného ŠVP a mají jiný stupeň mentálního postižení. V kazuistikách se autorka zaměřuje okrajově na rodinnou a osobní anamnézu, poté na předškolní anamnézu a nejvíce se soustředila na sledované období celého školního roku, které rozdělila na základní oblasti při budování pracovních návyků, a jak to s nimi žáci měli na začátku školního roku a na konci školního roku. Autorka v rámci těchto anamnéz a následného sledovaného období na začátku a na konci školního roku popsala zásadní změny a snažila se vypíchnout efektivitu při budování pracovních návyků u těchto dvou dětí s autismem na základní autistické škole.



## **Kazuistika 1**

**Jméno:** K.

**Pohlaví:** chlapec

**Věk:** 8 let

**Diagnóza:** autismus, ADHD, středně těžké mentální postižení

**ŠVP:** ZŠS Cesta zpracovaný podle RVP ZŠS (ŠVP pro základní školu speciální)

### **Rodinná a osobní anamnéza**

Chlapec byl živější miminko, často plakal a potřeboval pozornost. Samotnou diagnózu začali rodiče řešit ve 2,5 letech věku, kdy K. nezvládal motorické činnosti, nedokázal u ničeho vydržet a neměl žádnou zásobu verbálních slov. Na vše si jen ukazoval, vydával hlasité zvuky nebo rodiče tahal za ruku, a tak komunikoval až do svých pěti let. Chlapcovi byl diagnostikovaný dětský autismus, ADHD v tomto věku šlo ještě špatně určit. Do rodiny od chlapcových tří let dojížděla pravidelně pracovnice z rané péče a snažila se rodině ukázat, jak mohou s dítětem pracovat, co a jak mohou rozvíjet. Rodiče se půl roku snažili, v domácnosti zavedli denní režim a K. začal říkat svá první slova (máma, táta, domů). Matka po půl roce, co měli ranou péči, znovu otěhotněla a rodina s narozením druhého potomka ranou péči zrušila. K. se narodila zdravá sestřička, a tak si začal zvykat, že není jedináček. Chlapec je citlivý na hlasité zvuky, křik a hlasitý smích. Sám ale určité stereotypní zvuky vydává a vykřikuje.

### **Předškolní anamnéza**

K. nastoupil do mateřské školy ve čtyřech letech, kde trávil s dětmi čas většinou od 8:00 do 12:00. Chlapec jezdil s mateřskou školou i na krátké výlety, chodil na procházky, ale vždy potřeboval k sobě jednoho pedagoga, i když asistenta přímo k sobě neměl, vždy ho musel mít někdo na starost a stále na očích. Pedagog mu pomáhal i s převlékáním, hygienou a sebeobsluhou u jídla. Ve školce jedl jen suché pečivo a pil ovocnou šťávu. Poslední rok, kdy měl K. druhý doporučený odklad, strávil v mateřské škole se svojí mladší sestrou.

### **Sledované období na začátku školního roku**

Při nástupu na autistickou základní školu K. neměl žádné zkušenosti s pracovními návyky a s jejich budováním. V mateřské škole byl zvyklý, že mu se vším pomáhali paní učitelky a doma mu také rodiče dost usnadňovali činnosti. Motivací pro něj byly sladkosti nebo aktuálně oblíbená pohádka na tabletu, u které vydržel ale jen chvíli. Nedokázal si s ničím hrát, s hračkami jen házel volně do vzduchu nebo po ostatních dětech (potřeba neustálá asistence, pedagog musel být jako stín). U žádné činnosti dlouho nevydržel, vstával a odcházel z individuálních činností, samotného učení. Ze třídy často vybíhal ven na chodbu. Bylo nutné být neustále ve střehu. Ráno při příchodu do školy plakal, odmítal jít do školy a rodiče museli hned při předání odcházet. Zdlouhavé loučení chlapce dostávalo jen více do nezastavitelného pláče a rozčilování se. Rodiče měli zájem o ranní družinu, která začínala v 7:00, ta se musela ale na nějaký čas zrušit a prvně se muselo začít pracovat na pozitivním a klidném příchodu do školy. Ve třídě neustále pobíhal ze strany na stranu a házel hračkami. Děti kontaktoval tak, že do nich bouchnul nebo se je snažil shodit na zem. Pedagogy kontaktoval podobným způsobem. V rámci přestávky se nedokázal hrát s žádnou hračkou a na koberec mezi ostatní děti si vůbec nechtěl sednout.

- **Motivace**

K. dokázali motivovat jen sladké pochutiny nebo brambůrky. Na začátku to ale v rámci činností nemělo moc význam a chlapec z činností stejně odbíhal a odměnu nechtěl.

- **Denní režim**

K. měl s režimem jen krátkou zkušenost v rámci rané péče, kdy měl denní režim v domácnosti a nějakým způsobem s ním s rodiči pracoval. Na režim mohl sahat, sundávat fotografie a měnit si je za činnosti, která by chtěl on sám dělat. Pro rodiče to byl skvělý prostředek, jak s chlapcem komunikovat. Ve škole se tohle musel odnaučit a dodržovat jiná pravidla. Proto když chtěli rodiče zase zavést režim doma, pedagogové je prosili ať i rok vydrží, než se K. naučí správně s režimem pracovat ve škole a poté mohou režim postupně přenášet i domů. Při nástupu do 1. třídy začal chlapec s trojrozměrnými komponenty, které se postupně učil párovat k daným činnostem. Ze začátku na režim neustále šahal a trojrozměrné předměty z režimu sundával a přelepoval je na barvy svých spolužáků. Nedokázal vydržet na podání tranzitní karty a předměty z režimu odděloval sám nebo si bral sám i tranzitní karty. Chlapec se ale učil velmi rychle a za měsíc se dokázal naučit všechny dané předměty a dokázal si představit, na jakou činnost půjde a co se bude zhruba dít.

Po dvou měsících K. přešel z trojrozměrných komponentů na fotografie s nápisy. Fotografie ho bavily více než trojrozměrné předměty a začal se učit i přesné názvy činností pomocí globálního čtení.

- **Orientace v úkolech**

Práci v úkolech začal K. na dlouhé lavici a pracoval zleva doprava. Úkoly museli být jednoduché a rychlé. Chlapec vydržel zhruba dvě minuty sedět u samostatné činnosti a pracovat ve strukturované krabici. Úkoly museli být jednoduché ze začátku hlavně z toho důvodu, aby nezažíval pocit neúspěchu a práce ho tak více motivovala. Postupně přibývaly i takové úkoly, které byli složitější a K. se při každém neúspěchu rozčílil a začal vyhazovat dané komponenty ze strukturované krabice. Hodně objevoval stále pusou, takže všechny úkoly byly taky často rozkousané a zničené. Práci zleva doprava si zautomatizoval ale rychle a postupně se začal na samostatnou práci těšit.

- **Pracovní a procesuální schéma**

Na začátku školního roku se snažíme schémat pro žáky dávat, co nejméně. Nejprve je důležité, aby se naučili pracovat s denním režimem a orientovali se v úkolech. Postupem času na činnostech zavádíme i nějaká pracovní nebo procesuální schémata. Za takové pracovní schéma můžeme považovat i denní režim.

- **Čtení, psaní a počítání**

Na začátku školního roku K. neměl žádné základy z globálního čtení, neměl správný úchop psacího náčiní a měl strašně silný přtlak na všechny psací potřeby. Ze začátku nedokázal udržet v ruce tužku a neustále ji odhazoval pryč. Nejvíce ho motivovali až písmena a číslice.

- **Komunikace**

Při nástupu do 1. třídy uměl K. jen tři slova (máma, táta, domů). Chlapec měl ale velmi dobré porozumění jednoduchým větám a určitým slovům. Neměl žádné zkušenosti s vizuální podporou, při komunikaci a pokud měl žízeň, hlad nebo chtěl na toaletu začal křičet, házet sebou o zem nebo utíkal pryč ze třídy. První cíl bylo K. naučit na jednotlivé karty, aby si začal říkat o hlavní potřeby a ustoupilo tak problémové chování.

## **Sledované období na konci školního roku**

Chlapec během půl roku začal chodit do školy bez pláče a rozčilování se. Na školu si potřeboval zvyknout a ujistit se, že si pro něj rodiče vždy přijdou. K. asi nejvíce pomohl nastavený režim ve třídě, rozvoj komunikace, a i kolektiv třídy. Během půl roku se naučil pracovat na všech samostatných činnostech zcela bez asistence pedagoga a dokázal na činnostech vydržet až patnáct minut. V rámci přestávky si začal všimnout bez nabídky pedagoga a řízené činnosti sám hraček, a dokonce si dokázal hrát i s ostatními dětmi. Hračkami už tolik neházel, spolužáky ale stále kontaktuje bouchnutím nebo se je pokouší shodit na zem. Pedagogové se snaží i toto odbourat a učit ho správného chování a navazování kontaktu se spolužáky i pedagogy. Pedagogové se s rodiči domluvili, že K. nebude navštěvovat zatím ranní družinu, postupně během roku se ale zkoušela odpolední družina, kterou zvládal lépe a dokázal si i chvíli sám hrát.

### **• Motivace**

Chlapec postupně zjistil, že když neplní řádně úkoly, nedostane odměnu. Postupně dostával za každý splněný úkol brambůrku, aby si spojil, že za odvedenou práci získá odměnu. Je to jako, když zaměstnanci dostávají výplatu. Pro zaměstnance jsou motivací peníze, které jim zajistí kvalitní život, pro děti jsou to odměny v podobě pochutin nebo různých hraček či předmětů, které jim dávají pocit jistoty a správně odvedené práce. K. to tak postupně začal vnímat a lépe reagovat na tuhle metodu motivace. Za náročnější činnosti poté dostával plastové figurky postaviček ze známých Disney pohádek, s kterými si pak v rámci přestávky mohl hrát. Motivace byla velmi přínosná i v rámci učení se komunikace s vizuální podporou.

### **• Denní režim**

Na konci roku chlapec umí pracovat s denním režimem, dodržuje pravidla a dokáže vyčkat na podání tranzitní karty pedagogem. Na denním režimu už nemá trojrozměrné předměty, ale fotografie těchto předmětů s nápisy daných činností. Na režimu má přes den vyskládané vždy činnosti do oběda a po obědě se mu na režim přidávají další činnosti, které jsou zakončené kartou s fotografií plastového autíčka a nápisem „jet domů“.

### **• Orientace v úkolech**

K. na samostatných činnostech vydrží už mnohem déle než na začátku roku, dodržuje strukturu v úkolech a nevyhazuje komponenty pryč ze strukturované krabice. V rámci úkolů jak na

samostatných činnostech, tak i v rámci učení má K. i šanony, v kterých moc rád pracuje. Úkoly plní pečlivě a dokáže zvládnout i náročnější úkoly, u kterých musí více přemýšlet a nedělat je mechanicky. Lépe zvládá, když se mu třeba v rámci učení nějaký nový úkol nedaří hned na poprvé splnit a dokáže přijmout pomoc od pedagoga. Pracuje na krátké lavici s jedním regálem, dodržuje práci zleva doprava.

- **Pracovní a procesuální schéma**

V rámci jídelny si dokáže nachystat podle pracovního schématu nádobí na svoje místo, v šatně se dokáže podle schématu sám převléct, a dokonce si i poskládat věci do dané poličky. V rámci hygieny ale ještě nedokáže pracovat s procesuálním schématem na umývání rukou, potřebuje stálou asistenci a dozor. Na činnostech mimo třídu (výtvarné činnosti, tělocvik nebo v rámci zpívání) zvládá pracovat samostatně podle procesuálního schématu a činnosti tak zvládá mnohem lépe.

- **Čtení, psaní a počítání**

Chlapec zvládne přečíst všechny nápisy v rámci denního režimu, dokáže spárovat určité nápisy se zvířaty, barvami nebo nádobím. V rámci psaní dokáže obtáhnout všechna písmena v abecedě, sám ještě nepíše. Počítání ho moc baví, čísla ho motivují. Dokáže bez problému a vizuální podpory vyskládat číselnou řadu do dvaceti.

- **Komunikace**

Komunikace je základ všeho. K. toho byl jasným příkladem. Při nástupu uměl jen pár slov, která mu ale nepomáhala sdělit jeho potřeby. V rámci komunikace s vizuální podporou, konkrétněji s fotografiemi se mu začala více rozvíjet i verbální řeč a dokázal si poté i spontánně říct o záchod, pití nebo jídlo. V rámci komunikace se u chlapce zmírnilo problémové chování a začal se rozvíjet i v řeči verbální. Rozšířila se mu tak slovní zásoba a dokázal i sám porozumět více mluvené řeči. Na začátku dostával na svoji komunikační tabulku fotografie oblíbených Disney postavíček, o které si začal říkat. Bylo to formou výměny, K. si řekl o danou figurku pomocí karty a figurku musel hned dostat. Důležitý byl na začátku čas, aby K. dostal danou věc hned a nemusel na ni čekat. Lépe pak pochopil, že karta funguje jako výměna za reálnou věc či danou potřebu.

## **Kazuistika 2**

**Jméno:** H.

**Pohlaví:** dívka

**Věk:** 8 let

**Diagnóza:** dětský autismus, lehké mentální postižení

**ŠVP:** ZV Základ pro život podle RVP ZV (ŠVP pro základní školu)

### **Rodinná a osobní anamnéza**

H. byla zvědavé miminko, po rodičích začala ve dvou letech opakovat slova. Sama si o věci verbální řeči nedokázala ale říct. Na věci ukazovala prstem, uměla pár základních slov (máma, táta, toto, chci, děkuji). Rodiče se s dívkou snažili pracovat doma, žádnou ranou péči neměli. U H. se dlouho nemohla nastavit diagnóza, mentální postižení bylo dívce diagnostikováno kolem třetího roku života. Dívka neměla klasické projevy, co mají jiné děti, u kterých je diagnostikovaný autismus. Od tří let zvládala dobře sebeobsluhu a hygienu. H. je plaché ale zároveň zvědavé děvčátko a ráda se učí novým věcem. Nemá žádné svoje rigidní návyky a má dobré porozumění. Dokáže si sama hrát a vymýšlet i klasické dětské hry. Má ráda kolektiv a dokáže kontaktovat správným způsobem i ostatní děti.

### **Předškolní anamnéza**

H. navštěvovala běžnou mateřskou školu a neměla v ní žádné problémy. Sice méně mluvila, ale vždy dokázala alespoň jedním slovem vyjádřit své potřeby a zvládala sama převlékání, nepotřebovala stálý dohled. S ostatními dětmi si hrála hezky a do kolektivu v mateřské škole skvěle zapadla. Do mateřské školy nastoupila ve třech letech. Ze začátku trávila v prostředí mateřské školy zhruba 4 hodiny od 8:00 do 12:00, po půl roce ve školce zůstávala i na oběd a chodila i po obědě s ostatními dětmi spát. Ve školce tak později dokázala trávit celý čas, co školka fungovala. To bylo od 8:00 do 16:30. Do školky se vždy těšila a neměla problém s příchody, ale ani odchody domů.

### **Sledované období na začátku školního roku**

Při nástupu na základní školu autistickou H. neměla žádné zkušenosti s denním režimem, strukturovaným učením ani výměnným obrázkovým systémem (VOKS). Uměla mluvit ve větách, ale byla hodně plachá a před cizími lidmi se styděla. Větná stavba nebyla úplná, ale dokázala se domluvit a říct si o své potřeby. Do školy se H. těšila a chodila hned od začátku ráda do třídy mezi ostatní děti. Na přestávce si dokázala sama hrát, kontaktovala ke hře i ostatní děti a později i pedagogy. Na všechny činnosti v rámci výuky se těšila a ráda se učila novým věcem.

- **Motivace**

U H. nebyla motivace až tak zásadní jako u K. (kazuistika 1). Dívka chodila na všechny činnosti ráda, bez problému plnila všechny úkoly. V podstatě pro ni motivací byly zábavné úkoly, u kterých se něco naučí a strávený čas s pedagogem. Při náročnějších úkolech byla ale motivace potřeba, a především správnou motivaci potřebovali rodiče doma, když se s H. snažili také plnit nějaké domácí úkoly, tam H. byla zvyklá pracovat úplně jinak než ve škole. Na konci činností dívka dostávala za odměnu nějakou pochutinu (čokoládu, gumového medvídka nebo brambůrku).

- **Denní režim**

S denním režimem a trojrozměrnými předměty neměla H. žádné zkušenosti. Reagovala na něj velmi dobře a naučila se s ním rychle pracovat. Denní režim jí pomáhal v přehledu činností, které jí během dne čekaly. Ze začátku měla na režimu vyskládané ale vždy jen dva předměty. Rychle se naučila předměty párovat s danými předměty a činnosti dokázala i pojmenovat.

- **Orientace v úkolech**

Na začátku pracovala na dlouhé lavici, jako všichni ostatní. Naučila se práci zleva doprava a začala si budovat pracovní návyky u strukturovaného učení. Orientaci ve strukturovaných krabicích zvládala skvěle, na úkoly se těšila. V rámci samostatných činností se dokázala dobře soustředit a už ze začátku vydržela na úkolech 10 minut. V rámci učení se velmi brzy začala učit práci v šanonu a pracovních listech.

- **Pracovní a procesuální schéma**

První procesuální schéma, s kterým H. přišla do styku bylo na umývání rukou, podle kterého se naučila lépe si umývat ruce a dodržovala tak všechny postupy. Fotografie tak H. nedělaly problém

a rozuměla jim lépe než trojrozměrným předmětům, které kolikrát brala jako hračky (lego kostka jako „přestávka“ a malé plastové autíčko jako „jet domů“).

- **Čtení, psaní a počítání**

Dívce dělalo velké problémy počítání a celkově čísla. Dokázala podle vzoru vyskládat číselnou řadu, čísla dokázala i ve vyskládané řadě popořadě vyjmenovat. Jakmile se ale před H. objevila přeházená číselná řada, čísla nešly správně po sobě, dívka je nedokázala přečíst. Velký problém jí dělalo přiřazování čísel k počtům a často se jí pletlo číslo čtyři a pět. Písmena dokázala spárovat k sobě, delší dobu se však učila pomocí globálního čtení. Všechny činnosti ji ale bavily a nedemotivovaly je ani ty, které jí hned nešly a měla velkou trpělivost.

- **Komunikace**

U H. byla dobře rozvinutá verbální řeč, ale neuměla ji samovolně používat v daných situacích a o některé věci si neuměla říct. Proto i u H. se hned na začátku začala zavádět komunikace s vizuální podporou (fotografie), kdy si dívka o věci říkala pomocí výměnného obrázkového systému.

### **Sledované období na konci školního roku**

Dívka se velmi zlepšila především v rámci komunikace, kdy dokázala odpovídat verbálně na složitější otázky, sama si začala pomocí řeči říkat o své potřeby a verbálně kontaktovala i pedagogy. Zlepšila se i v rámci počítání, čtení a psaní. V rámci činnosti tvoření, se naučila stříhat klasickými dětskými nůžkami a dokázala podle pracovního schématu nebo i vzoru vyrobit nebo namalovat jednoduchý výrobek. Na samostatných činnostech plnila všechny úkoly a dokázala vydržet u činností i 30 minut. H. se zlepšila i v plnění domácích úkolů za asistence rodičů a začala ke konci roku navštěvovat i ranní družinu, kde si s dětmi hrála a neměla problém s příchodem do školy ani s odchodem ze školy. Do školy se stále těšila po celý školní rok a respektovala všechny pedagogy a plnila zadané úkoly. V rámci jedno školního roku si dokázala vybudovat správné pracovní návyky, zlepšila se více v sebeobsluze. Už nepotřebuje vůbec žádnou asistenci na toaletách, v jídelně si podle procesuálního schématu dokáže zcela sama nachystat nádobí a v šatně se podle schématu sama převleče a věci si poskládá. Z ranní družiny na konci roku dokázala odcházet sama přímo do třídy.



- **Motivace**

Během roku nakonec motivace byla přece jen u činností potřeba. Postupně začala dívka u úkolů, které ji tolik nešly, být nešťastná a v rámci samostatných činností tyto úkoly přeskakovala a na učení nechtěla méně oblíbené úkoly dělat. Motivace u ní ale krásně zabírala a dokázala se tak motivovat, aby i méně oblíbené úkoly splnila a mohla mít odměnu. U odměn jí přibýly i oblíbené postavičky nebo hračky, s kterými si hrála na přestávce (vlak a koleje, Lego stavebnice nebo zvířátka Petshop) znázorněné pomocí karty s danou fotografií, s kterou si poté na konci činnosti řekla o danou věc. Hračku si předem mohla vybrat z výběrové tabulky, kterou dívka už také zvládala a více ji motivovalo, když si mohla svoji odměnu za danou činnost sama zvolit.

- **Denní režim**

S denním režimem se naučila H. pracovat velmi dobře. Brzy přešla z trojrozměrných předmětů na fotografie a na režimu tak mohla mít vyskládáno více činností. Ke konci školního roku měla vyskládaný celý režim na celý den. H. tak měla přehled o všech činnostech, co ji přes den čekají a dokázala se tak více soustředit a připravit na dané činnosti a lépe tak zvládala práci na těchto činnostech.

- **Orientace v úkolech**

H. se rychle zorientovala ve strukturovaných krabicích a rychle přešla na práci v šanonech a dokázala i jednoduché úkoly v rámci pracovních listů a psaní (např.: spojit stejné obrázky čarou, barvy nebo obrázek a stejný stín obrázku). Dívka začala po třech měsících pracovat zcela samostatně a udělalo se jí samostatné pracovní místo, kde u krátké lavice má jeden regál, kde pomocí oblíbených kódů vyhledává úkoly, plní je a poté zase vrací na stejnou poličku v regále. Dívku samostatná práce moc baví.

- **Pracovní a procesuální schéma**

H. se naučila pomocí procesuálního schématu umývat si správně ruce, oblékat se a věci si poskládat. Také zvládne podle pracovního schématu vyrobit jednoduchý výrobek, s procesuálním schématem pracuje i v jídelně a chystá si nádobí. V rámci tělocviku také dokáže pracovat podle schématu, stejně tak ve výtvarné činnosti.

- **Čtení, psaní a počítání**

V triviu se H. velmi zlepšila, dokáže vyrovnat číselnou řadu do dvaceti bez předlohy, čísla ji už nedělají tak značný problém jako na začátku, a to jen díky tomu, že to spolu s pedagogy trénovala a budovala si tak správné pracovní návyky. V rámci trivia dostávala po domluvě s rodiči a třídní učitelkou domácí úkoly, které s ní v domácím prostředí vypracovávali rodiče. Dívka se zlepšila v globálním čtení a uměla podle předlohy napsat jednoduchá slova.

- **Komunikace**

Největší pokrok udělala H. v rámci komunikace. Velmi rychle se za použití komunikace s vizuální podporou a VOKS rozmluvila a rozšířila se tak její slovní zásoba. Za pomoci komunikace s vizuální podporou si tak dokázala říct o záchod, pití nebo i celé jídlo v rámci oběda. Začala kontaktovat více pedagogy a pomocí VOKS si začala říkat i o oblíbené hry a hračky. Na H. ale bylo vidět, že potřebuje neustálou stimulaci a verbální řeč trénovat, je důležité na ní mluvit a vyžadovat od ní i odpověď. Když byla H. delší dobu nemocná a nechodila tak do školy, bylo poznat, že doma je komunikace na posledním místě, a tak pár dnů trvalo, než zase najela na správné pracovní návyky, které již znala a nestyděla se zase kontaktovat i pedagogy.

## 6 Diskuse

V diskusi se především porovná praxe s teorií a odbornou literaturou, z které autorka čerpala při vypracovávání bakalářské práce a pokusí se ukázat určitou návaznost na teorii s praxí. Bude odpovězeno na pár otázek, zda se podařilo splnit daný cíl bakalářské práce a co mohlo ovlivnit výsledky práce.

Z teorie v odborné literatuře nebo v odborných článcích lze najít spoustu podstatných informací, bez kterých by to bylo v praxi obtížné. Autorka se snažila v rámci celé bakalářské práce čerpat především z činností při výuce s dětmi s PAS. V teorii je ale někdy vše popsáno složitě a stroze, jako by autor všechny žáky s PAS dával do jedné osoby a na každé dítě s PAS platily ty stejné metody. V praxi tomu ale tak není. Je potřeba ke každému dítěti přistupovat individuálně a někdy v rámci praxe jednat za pochodu a řídit se vlastními pocity. Na to se autorka snažila v popisovaných kazuistikách poukázat, že každý pracuje jinak, v jiném tempu a zvládne jiný rozsah věcí. Samozřejmě zde hrálo roli mnoha faktorů, kdy žáky mohla ovlivnit nějaká konkrétní situace, při nástupu do 1. třídy jsou pracovní návyky, a i motivace nejefektivnější, později mohou žáci procházet různými změnami v chování, pubertou nebo může nastat nějaká změna v rodině. Za těchto okolností může poté budování pracovních návyků selhat, nemusí být tolik efektivní nebo pedagogové nemusejí dlouho přicházet na správnou motivaci pro daného žáka, která je velmi důležitá a je v podstatě strůjcem všeho, co se týče efektivity pracovních návyků. Myslím si, že ale takový krok, jako je nástup na základní školu speciální, je také velká životní změna u daného žáka, může vyvolat staré rigidní návyky, které žák již přestal dělat, vyvolat další problémové chování nebo žák může přestat komunikovat. Cílem při budování pracovních návyků je ale tyto všechny nežádoucí faktory odbourat, snažit se žáky se změnami seznámit a motivovat je k činnostem. Žáci, které si autorka zvolila pro výzkumnou část, zvládly tyto všechny změny velmi dobře a všechny metody při budování pracovních návyků u nich byly efektivní, motivační a žáci se tak naučili lépe pracovat, rozšířit svoje pracovní návyky, a dokonce bylo u žáků úspěšné rozvinutí verbální řeči za pomoci vizuální podpory. Pedagogové musejí mít v rámci vzdělávání žáků s autismem obrovskou trpělivost, vytrvalost, kreativitu ale také znát metody a postupy při práci se žáky s autismem, a proto je důležité při této práci se neustále vzdělávat i pomocí odborné literatury, článků nebo kurzů.

## ZÁVĚR

Bakalářská práce je zaměřena na teorii autismu a jeho pracovních návyků na autistické základní škole. V teoretické části je popsána etiologii autismu, triáda problémových oblastí pro poruchy PAS a je zde zmíněno několik typů autismu a jsou stručně popsány. Dále se teoretická část zaměřuje na edukaci jedinců s autismem na autistické škole a v neposlední řadě se autorka snažila, s pomocí odborné literatury, co nejlépe popsat budování pracovních návyků u žáků s autismem a vysvětlit různé odborné termíny, používané metody při vzdělávání žáků s autismem a co vše je potřeba při efektivním budování těchto návyků. Autorka blíže popisuje, co je to denní režim, jak vypadá v rámci strukturovaného učení orientace v úkolech, co jsou to procesuální a pracovní schémata a při čem všem se mohou využít a jak dokážou žákům s autismem pomoci při jejich vzdělávání. Dále byl popsán obsah trivie s pomocí čerpání z odborné literatury. Autorka se zaměřila také na motivaci u žáků s autismem, která je velmi důležitá a v praxi na ni stojí celá úspěšná práce se žáky.

V praktické neboli výzkumné části se objevuje charakteristika konkrétní školy a popis zkoumané třídy, konkrétně zkoumaných dvou žáků, u kterých jsi po celý školní rok autorka dělala záznamy a na základě podkladů od SPC a třídní učitelky sestavila kazuistiky těchto dvou vybraných žáků. Autorka popsala blíže dobu trvání daného výzkumu, jakým způsobem zajišťovala kazuistiky a jakých limitů bylo dosaženo a jakých nikoliv. V designu výzkumu se autorka zaměřila na samotný cíl výzkumu, jakou použila metodu a udělala podrobnější popis výzkumu. Všechny odborné informace k výzkumné části čerpala především z odborné literatury Jana Hendla a z autorčiny práce a praxe s dětmi s autismem. Předposlední kapitola se zaměřuje na samotné kazuistiky obou žáků a jejich výsledky. V poslední kapitole se autorka pokouší o porovnání praxe s teorií, v které zmiňuje cíl celé bakalářské práce, kterým bylo zjistit, zda jsou využívané metody při budování pracovních návyků na autistické škole u žáků s autismem efektivní a zda jim postupy na této škole vyhovují. Z praxe je již známo, že cíl byl úspěšný a používané metody opravdu u žáků s autismem na autistické škole fungují a žáci s autismem jsou tak schopni naučit se lépe komunikovat, vyjádřit své potřeby, zvládají lépe sebeobsluhu, hygienu a dokáží smysluplně trávit svůj volný čas. Postupem času potřebují méně asistence a získávají pomocí těchto popsaných metod efektivní budování pracovních návyků.

Hlavním cílem výzkumné části bylo pomocí získaných materiálů, pozorování dvou žáků po celý školní rok a na základě toho sestavení kazuistik ukázat, že pomocí strukturovaného učení, denního režimu a motivace je možné u žáků vybudovat kvalitní a funkční pracovní návyky, které žákům s autismem pomohou lépe zvládat běžné situace a dokážou rozšířit jejich dovednosti, znalosti a schopnosti.

Na závěr by chtěla autorka říct, že díky strávenému času nad bakalářskou prací, pozorováním dvou žáků a sestavováním kazuistik, si uvědomila a začala více vnímat hlavní cíle svojí práce s dětmi s autismem, jejich pohled na svět a naučila se lépe pracovat s odbornou literaturou a získala také pomocí této literatury další užitečné informace, které může využít dále v praxi, a které budou užitečné při práci s dětmi s autismem.

## Anotace

<b>Jméno a příjmení:</b>	Monika Hejlová
<b>Katedra:</b>	Ústav speciálněpedagogických studií
<b>Vedoucí obhajoby:</b>	PaeDr. Pavlína Baslerová, Ph.D.
<b>Název práce:</b>	Efektivní budování pracovních návyků u žáků s PAS na základní autistické škole
<b>Název práce v angličtině:</b>	Effective building of work habits in pupils with PAS at an autistic primary school
<b>Anotace v češtině:</b>	Bakalářská práce se zabývá budováním pracovních návyků u žáků s poruchou autistického spektra. Cílem bakalářské práce je pomocí kazuistik zjistit efektivitu těchto pracovních návyků u dvou zkoumaných žáků na základní autistické škole. Práce je rozdělena do části teoretické, kde se popisují důležité odborné metody používané u žáků s poruchou autistického spektra. Výzkumná část je zaměřena na celkový design výzkumu, kam spadá cíl výzkumu a použité metody při výzkumu. Výzkumná část je zakončena kazuistikami dvou pozorovaných žáků a jejich budování pracovních návyků a pomocí těchto kazuistik je ukázáno naplnění cíle celé bakalářské práce.
<b>Klíčová slova:</b>	porucha autistického spektra, pracovní návyky, strukturované učení, základní škola autistická, kazuistika

<b>Anotace v angličtině:</b>	The bachelor thesis deals with building work habits in pupils with autism spectrum disorder. The aim of the bachelor's thesis is to use case studies to determine the effectiveness of these work habits in two researched pupils in an autistic primary school. The thesis is divided into a theoretical part, where important professional methods used with pupils with autism spectrum disorder are described. The research part focuses on the overall research design, which includes the aim of the research and the methods used in the research. The research part is concluded with case studies of two observed pupils and their building of work habits, and through these case studies the fulfilment of the aim of the whole Bachelor thesis is shown.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	autism spectrum disorder, work habits, structured learning, autistic primary school, case study
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	Příloha č. 1 – Školní vzdělávací programy Příloha č. 2 – Informovaný souhlas Příloha č. 3 – Vlastní fotografie
<b>Rozsah práce:</b>	68 stran
<b>Jazyk práce:</b>	Český jazyk

## Seznam literatury

BARTOŇOVÁ, Miroslava; PITNEROVÁ, Pavla a kolektiv. Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-6001-2.

BAZALOVÁ, Barbora. Poruchy autistického spektra a teorie, výzkum, zahraniční zkušenosti. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80210-5781-4.

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

ČADILOVÁ, Věra; ŽAMPACHOVÁ, Zuzana. Edukačně – hodnotící profil dítěte s poruchou autistického spektra (do 7 let). 4. vydání. Praha: Pasparta, 2015. ISBN 978-80-905993-6-9.

DRÁPELA, David. Metodika zaměřená na rozvoj kompetence k učení. Brno: ZŠ Štalcova, 2012.

GURKOVÁ, Elena. Praktický úvod do metodologie výzkumu v ošetrovatelství. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2019. ISBN 978-80-244-5627-0.

HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum, základní metody a aplikace. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

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

OŠLEJŠKOVÁ, Hana; VÍTKOVÁ Marie. Východiska, podmínky a strategie ve vzdělávání žáků s těžkým postižením na základní škole speciální. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6673-1.

PASTIEROVÁ, Lucia. Poruchy autistického spektra. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3732-3.

PELÁNOVÁ, Veronika. Počáteční psaní pro žáky nejen s autismem. Brno: Trisbun, 2010. ISBN 978-80-7399-115-9.

RICHMAN, Shira. Výchova dětí s autismem. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0984-3.



SCHOPLER, Eric; REICHLER, Robert; LANSING, Margaret. Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami. Příručka pro učitele i rodiče. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-898-2.

SLOWÍK, Josef. Speciální pedagogika, 2. vydání. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-271-0095-8.

ŠPORCLOVÁ, Veronika. Autismus od A do Z. 1. vyd. Praha: Pasparta, 2018. ISBN 978-80-88163-98-5.

ŠVARCOVÁ, Iva. Základy speciální pedagogiky. Praha: Parta, 2012. ISBN 978-80-7320-176-0.

THOROVÁ, Kateřina. Poruchy autistického spektra. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0768-9.

VEČEŘOVÁ, Klára. Metodika zaměřená na rozvoj kompetence pracovní. Brno: ZŠ Štolcova, 2012.

VIVANTI, Giacomo; COTTINI, Lucio a kolektiv. Autismus – Jak pracovat s dětmi a dospívajícími s poruchami autistického spektra. Praha: Logos, 2017. ISBN 978-80-906707-1-6.

ŽAMPACHOVÁ, Zuzana; ČADILOVÁ, Věra a kolektiv. Katalog podpůrných opatření dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4689-9.

### **Internetové zdroje**

Autistická škola [online]. Brno: © 2016 [cit. 30.03. 2023]. Dostupné z:

<https://autistickaskola.cz/skola/cs/>

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální [online]. Praha: Tauris, 2008 [cit. 2022-31-10]. ISBN 978-80-87000-25-0. Dostupné z:

<https://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcove-vzdelavaci-program-pro-obor-vzdelani-zakladni-skola>

RVP pro základní vzdělávání [online]. 2021 [cit. 2022-31-10]. Dostupné z:

<https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

## Seznam příloh

### Příloha č. 1 - Školní vzdělávací programy

ŠVP ZV Základ pro život zpracovaný podle RVP ZV (ŠVP pro základní školu) Dostupné z:  
<https://autistickaskola.cz/skola/wp-content/uploads/2023/02/%C5%A0VP-ZV-Z%C3%A1klad-pro-%C5%BEivot-zpracovan%C3%BD-podle-RVP-ZV-%C5%A0VP-pro-z%C3%A1kladn%C3%AD-%C5%A1kolu.pdf>

ŠVP ZŠS Cesta zpracovaný podle RVP ZŠS (ŠVP pro základní školu speciální) Dostupné z:  
<https://autistickaskola.cz/skola/wp-content/uploads/2021/10/SVP-ZSS-Cesta-na-web.pdf>

## **Příloha č. 2 – Informovaný souhlas**

### **Informovaný souhlas**

Prohlašuji, že souhlasím s průběhem a realizací výzkumu a použitím informací uvedených ve zpracovávané bakalářské práci autorky Moniky Hejlové (studující Bc. Obor vychovatelství a speciální pedagogika na fakultě univerzity Palackého v Olomouci) s názvem „Efektivita postupu při budování pracovních návyků u žáků s PAS na základní autistické škole“.

Autorka bakalářské práce mě předem o prováděném výzkumu informovala a seznámila mě s průběhem celého výzkumu, použitím metod a vypracováním potřebných kazuistik. Všechny získané údaje budou použity jen pro účely výzkumu v anonymní podobě a výsledky výzkumu budou poté anonymně publikovány. Dále souhlasím s publikováním předem předložených fotografií z prostředí zkoumané třídy.

#### **Jméno a příjmení, podpis autorky bakalářské práce**

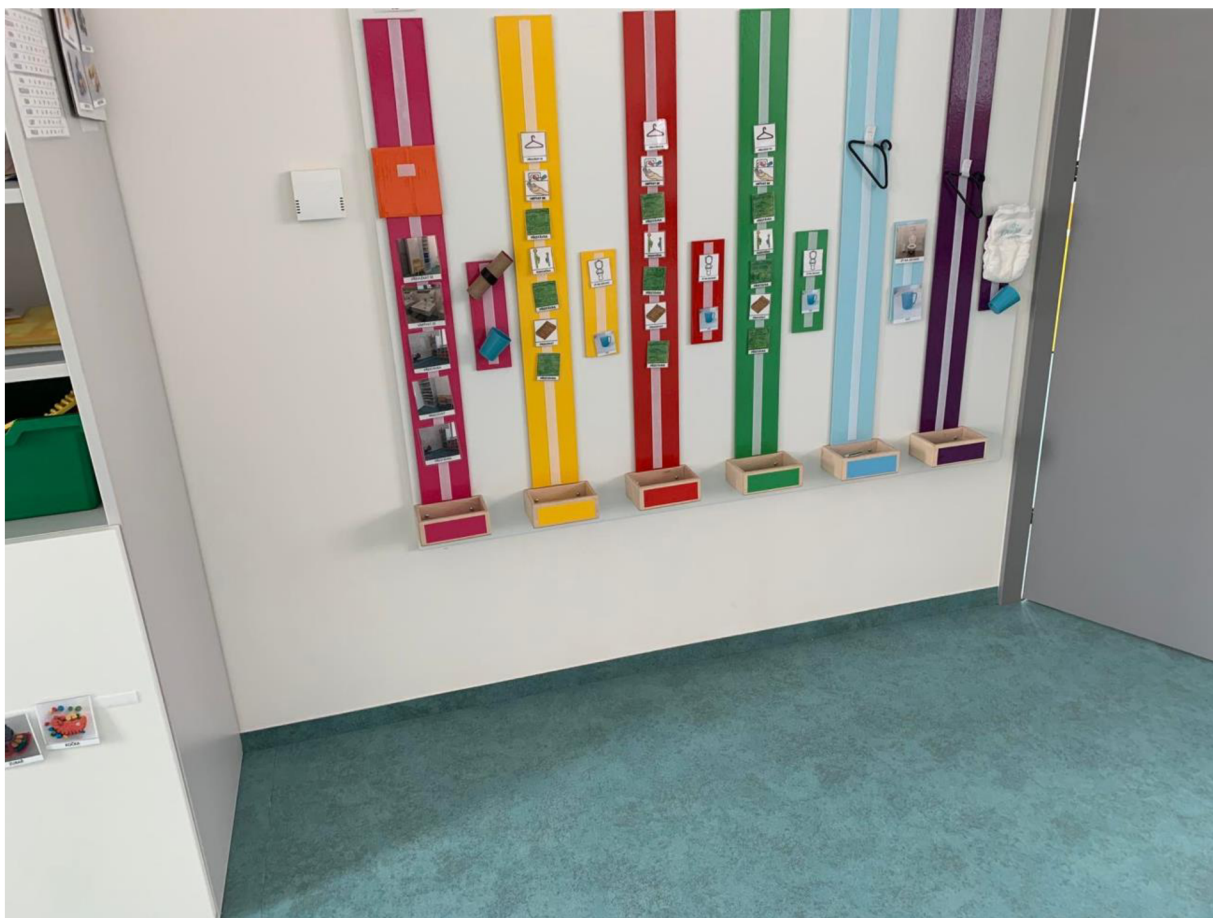
Monika Hejlová.....

#### **Jméno a příjmení, podpis třídní učitelky ze základní školy autistické v Brně**

Mgr. Štěpánka Kleinová.....

V Brně dne.....

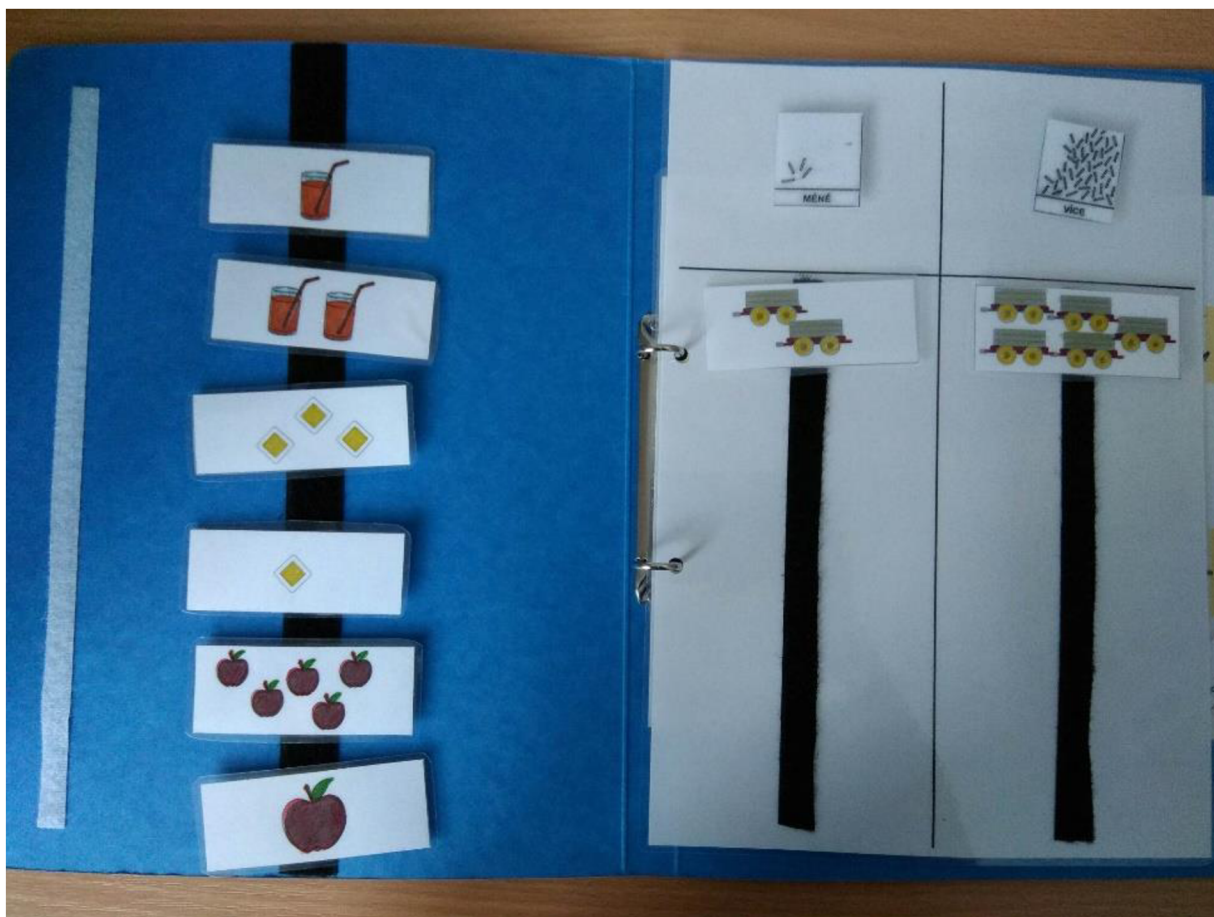
**Příloha č. 3 – Vlastní fotografie**



**Obrázek 1: denní režim**

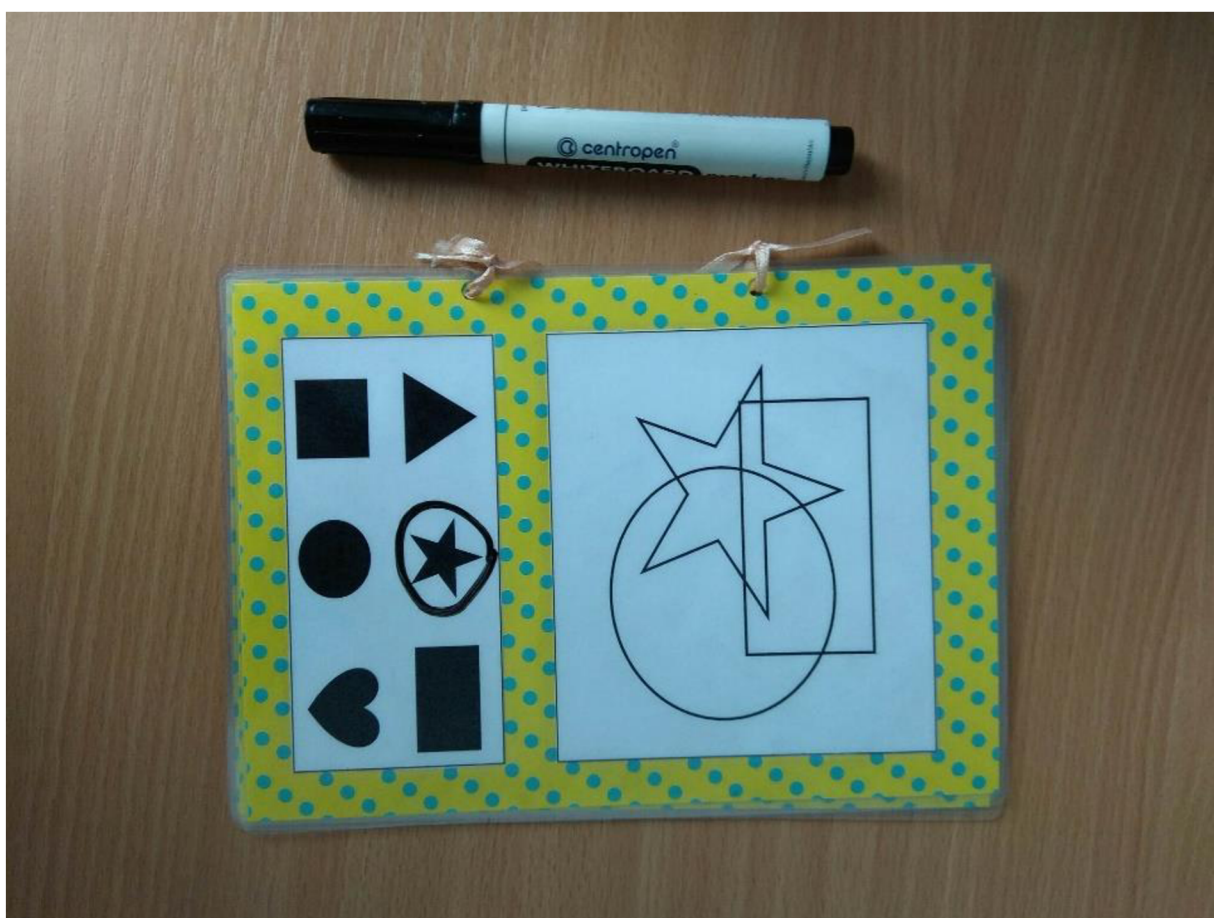


**Obrázek 2: Práce ve strukturované krabici**

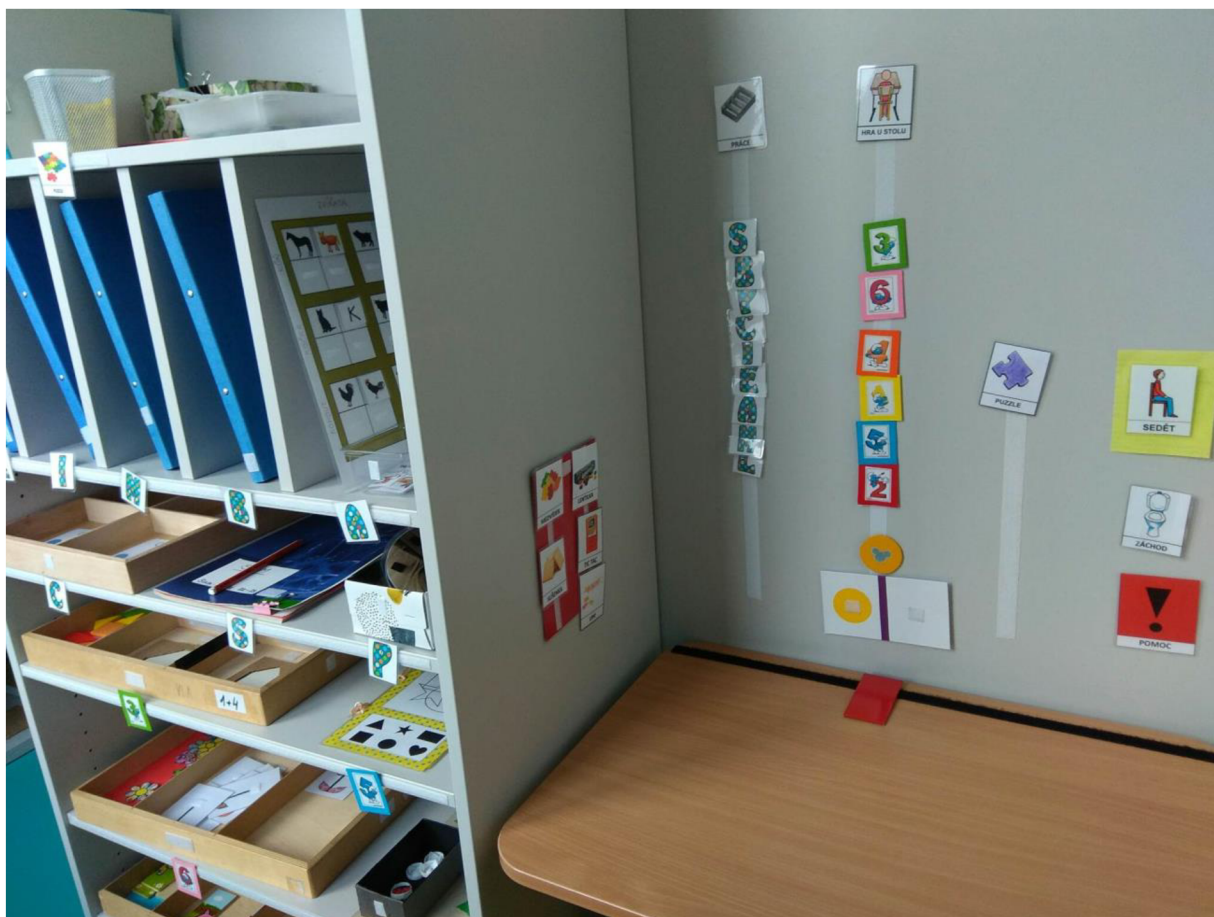


Obrázek 3: Práce v šanonu





**Obrázek 4: Práce v pracovním (laminovaném) listě**



**Obrázek 5: Pracovní místo s jedním regálem a krátkou lavicí**