

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Diplomová práce

2022

Dana Tučková

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Pracovní listy a pomůcky pro výuku českého jazyka u žáků s poruchou
autistického spektra

Diplomová práce

Dana Tučková

Olomouc 2022

vedoucí práce: Mgr. Lucia Pastieriková, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Pracovní listy a pomůcky pro výuku českého jazyka u žáků s poruchou autistického spektra vypracovala samostatně pod odborným vedením Mgr. Lucie Pastierikové, Ph.D. a citovala jsem všechny použité zdroje.

V Olomouci dne

.....

Dana Tučková

Poděkování

Děkuji Mgr. Lucii Pastierikové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a také její vstřícný přístup při tvorbě této práce. Dále děkuji všem žákům, kteří se zúčastnili ověřování praktické části a také mé kolegyni Marii Netáhlové za její ochotu.

Obsah

Úvod	7
TEORETICKÁ ČÁST	8
1 Poruchy autistického spektra.....	8
1.1 Historický kontext.....	8
1.2 Základní terminologie.....	9
1.3 Příčiny a prevalence poruch autistického spektra	10
1.4 Projevy jedinců s PAS	12
1.4.1 Specifika v oblasti komunikace.....	12
1.4.2 Specifika v oblasti sociální interakce	13
1.4.3 Specifika v oblastech imaginace, zájmů a stereotypního chování	14
1.4.4 Nespecifické projevy.....	16
1.5 Přidružené obtíže	17
2 Vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra.....	19
2.1 Legislativní rámec upravující začleňování žáků s PAS do běžných základních škol	19
2.2 Podpůrná opatření	20
2.2.1 Podpůrná opatření anebo podmínky podporující inkluzi žáků s poruchou autistického spektra	21
2.3 Metody a přístupy vhodné při vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra.....	24
2.3.1 TEACCH program	24
2.3.2 Strukturované učení.....	25

2.4 Zásady při vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra	31
3 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.....	33
3.1 Cíle a pojetí vzdělávání na 1. stupni základních škol	34
3.2 Klíčové kompetence	34
3.3 Vzdělávací oblasti.....	35
3.3.1 Jazyk a jazyková komunikace	35
4 Frazém.....	38
4.1 Frazémy ve vyučovacím procesu.....	39
PRAKTICKÁ ČÁST	41
5 Východiska pro praktickou část	41
5.1 Analýza frazémů ve vybraných učebnicích českého jazyka.....	41
5.1.1 Nakladatelství Nová škola.....	42
5.1.2 Státní pedagogické nakladatelství	43
5.1.3 Fraus	43
6 Pracovní listy a pomůcky pro žáky s poruchou autistického spektra.....	44
6.1 Cíl praktické části	44
6.2 Použité metody	44
6.3 Cílová skupina	45
6.4 Etické aspekty	46
6.5 Návrhy metodických listů.....	46
Metodický list – Přiřazování dvojic	48

Metodický list – Pexeso	49
Metodický list – Dvojice	50
Metodický list – Vysvětli přísloví	51
Metodický list – Vysvětli přísloví	52
Metodický list – Zvířecí přísloví	53
Metodický list – Dopln chybějící slova.....	54
Metodický list – Přísloví	55
Metodický list – Situace	56
Metodický list – Situace (zalaminovaná varianta s použitím suchého zipu)	57
Metodický list – Rýmovačky	58
Metodický list – Rýmovačky (zalaminovaná varianta s použitím suchého zipu).....	59
Metodický list – Křížovka.....	60
Metodický list – Osmisměrka	61
Metodický list – 2v1.....	62
Metodický list – 2v1 (zalaminovaná varianta s použitím suchého zipu)	63
Metodický list – Spojovačka	64
Metodický list – Kolíčkování 1 a 2	65
6.6 Ověření pomůcek a pracovních listů v praxi	66
6.7 Limity při ověřování praktické části	67
7 Shrnutí a diskuse.....	69
Závěr.....	70

Seznam knižních citací	72
Seznam online citací	76
Seznam použitých zkratk	79
Seznam tabulek.....	80
Seznam příloh.....	81
Přílohy	82
Anotace.....	127

Úvod

Raymond Babbitt, Sheldon Cooper nebo Temple Grandinová. To jsou jména, která spojuje jedna diagnóza. Diagnóza s názvem poruchy autistického spektra. I přesto, že první dvě jména pocházejí pouze z filmového prostředí, dokázala i tak přiblížit veřejnosti projevy a problémy související s touto diagnózou. Je však důležité si uvědomit, že autismus není jen dar v podobě rychlého počítání matematických vzorců a určité geniality. Je to i odvrácená strana problému, kdy tito jedinci zažívají zbytečný stres pramenící z nepochopení jistých pochodů, postojů a procesů, jež mohou být pro nás ostatní naprosto banální a samozřejmé. Motivací pro vytvoření této práce mi byl můj synovec s Aspergerovým syndromem navštěvující první stupeň základní školy. Vždy mě zajímalo, co víc bych pro něj mohla udělat, aby se ve světě, ve kterém nechápe všechny souvislosti, cítil bezpečně. Proto jsem si vybrala problematiku poruchy autistického spektra a spojila ji se vzděláváním.

Cílem práce je přiblížit problematiku vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra v běžných základních školách, a především poukázat na fakt, že najít materiál určený pro tyto žáky zaměřený na české frazémy, je skoro nemožné.

Práce se skládá ze dvou částí: teoretické a praktické. Teoretická část je rozdělena na čtyři kapitoly, kdy první kapitola shrnuje historické a také současné poznatky týkající se projevů a přidružených obtíží souvisejících s poruchami autistického spektra, užívanou terminologií a problematiku příčin vzniku. V první kapitole jsou zmíněny i změny, jež pramení z 11. revize Mezinárodní klasifikace nemocí, která vstoupila v platnost 1. ledna 2022. Druhá kapitola je zaměřená na vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra a také na jejich začleňování do běžných základních škol. Je zde zmíněna i legislativa, jež upravuje právě tuto možnost začlenění. Dále je zde zpracována jedna z možností pomáhající žákům lepšímu učení, a to TEACCH program a strukturované učení. Třetí kapitola je věnována rámcovému vzdělávacímu programu, jakožto klíčovému dokumentu pro vzdělávání žáků na základních školách a čtvrtá kapitola je pak zaměřená na představení problematiky frazémů, se kterou se dále pracuje v praktické části.

Praktická část se skládá z vytvořeného metodického materiálu a ověření těchto materiálů v praxi. Práce by mohla být nápomocná pro všechny učitele, kteří by se více chtěli zaměřit na probírání tématu frazémů, a především jejich porozumění nejen u žáků s PAS.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Poruchy autistického spektra

Nic na světě se neobjevilo jen tak zničehonic, a to samé platí i o koncepci autismu a termínech s ní spojenými. Je dobré vědět, že autismus není pojmenováním náhodným, moderním a nově vymyšleným. Proto v naší práci zmiňujeme i historický kontext, který nám může pomoci s lepším pochopením a vyvozením další terminologie.

1.1 Historický kontext

Autismus jako pojem vychází z řeckého slova *autos*, které znamená „sám“ (Vocilka, 1996 in Pastieriková, 2013). Tento pojem použil v roce 1911 Eugen Bleuer jako pojmenování jednoho ze symptomů u pacientů trpících schizofrenií, který se projevoval jako mocný zájem o vlastní osobu a uzavření se do vlastního světa snů a fantazie (Némethová, 2004 in Pastieriková, 2013).

Jedním z prvních, který si povšiml neobvyklých projevů chování u skupiny několika dětí, se považuje americký psychiatr Leo Kanner. Ten tyto projevy zkoumal a pokládal je za symptomy specifické samostatné poruchy, které dal název Early Infantile Autism – EIA (Thorová, 2016).

Moritz Tramer patří do řady dalších psychiatrů, zajímající se a popisující jedince s autismem. Ten v roce 1924 uveřejnil článek o nadaných a jednostranně talentovaných imbecilech. V článku popisoval tzv. „paměťové virtuózy“, což podle něj byly osoby s matematickým nadáním a výbornou fotografickou pamětí (Sheffer, 2018).

V roce 1944 přichází Hans Asperger s novými poznatky ohledně chování a projevů zkoumaných dětí, nápadně se podobající práci Kannerova. Na rozdíl od Kannerova se však Hans Asperger věnoval popisům a studiím dětí s mírnějšími formami poruch a jeho záměr byl kladen na specifickou psychopatologii sociální interakce, myšlení a řeči. Nicméně pojem Aspergerův syndrom byl použit až v letech 1981 lékařkou Lornou Wingovou. Do té doby bylo využíváno pojmu autistická psychopatie (Thorová, 2016).

Přesto, že se prvenství v popisu autismu připisuje spíše Kannerovi a Aspergerovi, existuje zde psychiatricka Grunya Efimovna Suchareva, jež v roce 1925 poprvé zmiňuje a popisuje tuto poruchu na kazuistice šesti dětí (Al Ghazi, 2018; Fitzgerald 2019 [online]). Herman (2019 [online]) se ve svém internetovém článku zmiňuje o další ženě, jež velmi významně přispěla k popisu autismu. Touto ženou je americká psychiatricka Lauretta Bender (považovaná ve své době za expertku), na niž se dokonce i sám Leo Kanner obracel s prosbou o radu. Bender v roce 1942 nazvala dětskou schizofrenii¹ definitivním syndromem nalézajícím se v každé oblasti integrace související s funkcí centrální nervové soustavy. Tato patologie podle ní souvisela jak s emocionálním vnímáním, tak i se sociální, motorickou, intelektuální a percepční složkou.

Zásluhou studií prováděných v šedesátých a sedmdesátých letech jsme mohli autismus považovat za pervazivní vývojovou poruchu. Nikoli za duševní onemocnění, jak se lékaři dříve domnívali (Jelínková, 2010 in Pastieriková, 2013).

1.2 Základní terminologie

Průcha, Walterová a Mareš (2013, s. 23) definují pojem **autismus** jako „vývojovou poruchu projevující se neschopností komunikovat a navazovat kontakty s okolím. Postižený obtížně vyjadřuje svá přání a potřeby, nechápe, proč mu ostatní nerozumějí. Uzavírá se do svého vlastního a projevuje se jako extrémně osamělá bytost. Je neschopen sdílet emocionální prožitky (radost, smutek) a zájmy s ostatními lidmi...“.

Podle dříve užívané 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí s pojmem autismus úzce souvisel i termín **pervazivní vývojová porucha**. Slovo pervazivní označuje problém nalézající se hluboko v nitru člověka. Problém, zasahující a prostupující do celé osobnosti jedince, a je tedy vhodnější pro pojmenování než samotné slovo autistický, jež vyjadřuje „obracení jedince do sebe“ (Peeters, 1998).

¹ Dřívější název pro autismus.

Dále jsme se mohli ve společnosti setkat s termínem **poruchy autistického spektra**. Podle Thorové (2016) vznikl tento termín z důvodu potřeby zastřešení dětí s nejrůznější škálou i rozsahem symptomů, jež nezapadaly do běžné kategorie pervazivních vývojových poruch.

Evropská organizace Autism Europe ve svém dokumentu představuje vhodné termíny pro pojmenování jedinců s poruchou autistického spektra. Mezi tato pojmenování a slovní spojení se řadí: **autistický**, být na **autistickém spektru** a také mít **poruchu autistického spektra**, která je však využívána v menší míře (Kenny a kol., 2016 [online]).

Dříve, podle MKN-10, se rozlišovaly jednotlivé kategorie, mezi něž patří: dětský autismus, atypický autismus, Rettův syndrom, jiná dezintegrační porucha v dětství, hyperaktivní porucha sdruženou s mentální retardací a stereotypní pohyby, Aspergerův syndrom, jiné pervazivní vývojové poruchy a pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná (Říhová a kol., 2011).

V návaznosti na nejnovější 11. revizi Mezinárodní klasifikace nemocí (ICD, 2021 [online]) je tato kategorizace již neaktuální. V nové, revidované formě, se poruchy autistického spektra řadí pod neurovývojové poruchy a nachází se zde sedm nových kategorií:

1. PAS (porucha autistického spektra) bez poruchy intelektového vývoje a s mírnou nebo žádnou poruchou funkčního jazyka;
2. PAS s poruchou intelektového vývoje a s mírnou nebo žádnou poruchou funkčního jazyka;
3. PAS bez poruchy intelektového vývoje a s narušeným funkčním jazykem;
4. PAS s poruchou intelektového vývoje a s narušenou funkční řečí;
5. PAS s poruchou intelektuálního vývoje a s absencí funkčního jazyka;
6. jiná specifikovaná PAS;
7. nespecifikovaná PAS.

1.3 Příčiny a prevalence poruch autistického spektra

Příčiny vzniku poruch autistického spektra nejsou dodnes plně objasněny, avšak studie se shodují na možnosti komplexního zastoupení faktorů vnějšího prostředí a genetiky. V poslední době je však zkoumán i vliv imunitního systému na vyvíjející se nervovou soustavu

během prenatálního období. Je tedy možné, že porušená regulace maternálního imunitního systému během těhotenství by mohla vést k neurovývojovým změnám a vzniku poruch autistického spektra (Dudová a kol., 2019 [online]).

Avšak Žampachová a Čadilová (2015) mluví o autismu jako o primárně geneticky determinované poruše. Příčinu funkčně-morfologické poruchy vývoje mozku vidí v narušení strukturálních vývojových genů centrální nervové soustavy, postihující převážně úroveň vytváření asociačních neuronálních okruhů. Příčinu v oslabení integrativní funkce mozku s převažujícím selektivním nekontextuálním vnímáním a poruchou symbolizace spatřují v nedostatečném funkčním propojování center pro zpracování senzorických, sociálních a emočních podnětů.

Při studování potenciálních příčin vzniku autismu byla jednou z nejvíce zkoumaných příčin vakcinace. I přesto, že existuje velké množství dat vyvracejících tuto příčinu, někteří rodiče stále vidí ve vakcinaci hrozbu. Tomuto mýtu přispívá i fakt, že diagnostika autistického spektra se provádí obvykle po dosažení věku povinného dětského očkování (Gabis a kol., 2021 [online]).

Příčiny autismu můžeme označit za komplexní a multifaktoriální. Je to i díky různorodosti projevů a variabilitě intenzity postižení. Můžeme tedy říct, že při vzniku autismu hrají roli genetické vlivy, prostředí a také imunitní systém jedince. Dosud nevíme, zda autismus vzniká jako důsledek mutace konkrétních genů nebo snad jejich kombinací a také, jak významnou roli hraje prostředí a dysregulace imunitního systému (Thorová, 2016).

Z prevalenční studie provedené mezi dětmi ve věku osmi let v roce 2016 v USA vyplývá, že diagnózu poruch autistického spektra obdrží 1 z 54 dětí a výskyt této diagnózy je až čtyřikrát vyšší u chlapců než u dívek (Maenner a kol., 2016 [online]). Dle některých odborných názorů dominujících v České republice, má nějakou formu poruch autistického spektra až 1 % populace (Geisler, 2016 [online]).

Počet jedinců s diagnostikovanou poruchou autistického spektra stále narůstá. Avšak současné výzkumy dokazují, že se nezvyšuje počty jedinců s autismem, ale jen počty diagnostikovaných (Thorová, 2016).

1.4 Projevy jedinců s PAS

V minulosti jsme se mohli setkat se slovním spojením autistická triáda, což značilo poškození postihující tři stěžejní oblasti: komunikaci, sociální interakci a imaginaci (Bazalová, 2017). Autistická triáda byla i součástí diagnostiky autismu, avšak po změnách způsobených 11. revizí Mezinárodní klasifikace nemocí se stává autistická triáda již nevyhovující, jelikož se mezi diagnostická kritéria řadí přetrvávající problémy v sociální komunikaci a interakci v nejrůznějších souvislostech vyskytujících se v současnosti nebo byly prokazatelné v minulosti a projevují se různými příznaky jako např. selhávání v běžné konverzaci, narušení neverbální konverzace včetně abnormalit spojených s očním kontaktem a řečí těla a také problémy při navazování, udržování a chápání vzájemných vztahů apod. Dalším kritériem jsou omezené, opakující se vzorce chování, zájmů a aktivit přítomné jak v současnosti, tak i v minulosti. Jedinec musí splňovat minimálně dva příznaky, mezi něž mohou patřit např. stereotypní, opakující se motorické pohyby při manipulaci s předměty či v řeči, lpění na rutíně a neměnnosti, silně ulpívavé zájmy týkající se neobvyklých předmětů a hyposenzitivita, či hypersenzitivita na smyslové podněty. Dále musí obtíže spadat do období raného vývoje, příznaky musí významně zasahovat a narušovat jedincův sociální, školní, pracovní nebo jiný život a nelze je diagnostikovat jako poruchy intelektu (Raboch a kol., 2015).

Abychom však lépe pochopili „autistický svět“, musíme znát dílčí projevy v jednotlivých oblastech. Proto níže představíme specifika související s oblastí komunikace, sociální interakce, imaginace, zájmů, stereotypizace a také nespecifické projevy.

1.4.1 Specifika v oblasti komunikace

Jako první projev, kterého si rodiče i odborníci u dětí s poruchou autistického spektra všimnou, je vývoj řeči. Většinou to bývá opožděný vývoj týkající se nejen verbální komunikace, ale i té neverbální (Říhová a kol., 2011).

I přesto, že někteří jedinci mají opožděný vývoj řeči, mohou mít ve výsledku řeč na velmi dobré úrovni. Mnozí lidé s poruchou autistického spektra mají pestrou slovní zásobu a skvělou skladbu vět. Nicméně jim chybí porozumění řeči v tom sociálním kontextu (Howlin, 2005).

Gillberg a Peeters (2008, s. 24) tvrdí, že „*podstata postižení v oblasti komunikace...je nedostatek reciprocity a neschopnost správně pochopit význam používání jazyka, to je předávání informací, „vzkazů“ jedné osoby (jednoho mozku) osobě druhé.*“

S autismem je velmi často spojována i echolálie. Musíme si ale uvědomit, že využívání echolálie souvisí s běžným vývojem každého dítěte. Za projev autismu ji můžeme považovat v okamžiku, kdy je přítomna i přes vyšší mentální věk (Peeters, 1998).

Mezi nejčastější projevy poruch v oblasti verbální komunikace můžeme zařadit kladení neobvyklých otázek, vyptávání se dokola na to samé, časté mluvení si pro sebe nebo konverzaci neodpovídající dané situaci. Řeč může být mechanická, s využitím verbalismů a nesprávným užíváním osob (hovoří o sobě v 3. osobě). Také sem může patřit nadměrné zobecnění slov, a naopak i neschopnost zobecnění, kdy například auto je jen to jedno konkrétní, které jedinec dostal, když byl malý (Říhová a kol, 2011).

S verbální komunikací velmi úzce souvisí i ta neverbální. Není tedy překvapením, že lidé s diagnózou autismu nejsou schopni tuto komunikaci adekvátně rozklíčovat, a především sami používat. Například můžeme očekávat absenci běžných využívaných gest během konverzace. Pokud už jedinec s autismem nějaké gesto využije, je to spíše sporadicky, naučené či vyloženě na vyzvání. Chybí i obyčejný pohyb hlavou jakožto souhlas či nesouhlas během hovoru. V obličeji můžeme nalézat nevhodné, někdy až přehnané, využívání mimiky nesouvisející s danou situací. Z toho plyne, že nás výraz člověka s autismem informuje velmi málo nebo vůbec. Poloha těla při komunikaci u jedinců s autismem bývá často velmi nevhodná. Dokáží stát nepřiměřeně blízko k druhé osobě či naopak, nemají natočený obličej ani tělo a oční kontakt může chybět, nebo být i příliš ulpívavý (Thorová, 2016).

1.4.2 Specifika v oblasti sociální interakce

Autismus jako takový není na první pohled jasně viditelný a rozpoznatelný. Většinou se projeví nečekanými reakcemi a chováním, jež je velmi nápadné a někdy až nevhodné. Mnohé nestandardní reakce mohou vyvolávat nepochopení ve společnosti a také u rodičů dětí s autismem, kdy mohou vést k osočování a zjednodušování této diagnózy. Je až neuvěřitelné, kolik rodičů dětí s poruchou autistického spektra si vyslechlo rady od širšího okolí, že by stačilo dítě převychovat, být důslednější v jeho výchově atd. (Šporclová, 2018).

Nedostatkem, přetrvávajícím i v dospělosti, je porozumění sociálním pravidlům, ve smyslu chápat užití určitého typu chování v rozličných situacích (Howlin, 2005). Některé děti s poruchou autistického spektra mohou dávat přednost kontaktu s dospělými před kontaktem se svými vrstevníky, nebo naopak se snaží hrát si s výrazně mladšími dětmi. Problém nastává tehdy, když si děti s autismem chtějí najít kamarády mezi svými vrstevníky, jelikož si nejsou vědomi svých sociálních deficitů (Dodge a kol., 1983 cit. podle Howlin, 2005).

Ve společnosti se lidé s poruchou autistického spektra stávají spíše pozorovateli dění kolem sebe a svou pozornost směřují raději na předměty než osoby. Nesnadno chápou sociální normy a neodhadují podstatu společenského chování, soukromí a intimity. Krom toho nechápou pocity, emoční signály, přání a chybí jim primární sociální dovednosti jakožto sdílení pozornosti a poskytování podpory (Ošlejšková a kol., 2018).

U jedinců s poruchou autistického spektra můžeme spatřovat problémové chování. Toto chování se projevuje vztekem, agresí, sebezraňováním, pliváním, využitím vulgarismů, nevhodnými sexuálními projevy apod. Frekvence problémového chování se navyšuje s vážností mentálního postižení a komunikativních problémů. Důvodem mohou být reakce na změnu, přetlak, nuda, frustrace z nemožnosti se vyjádřit, napětí, úzkost, stres atd. (Bazalová, 2017).

Thorová (2016) ve své knize kategorizuje poruchy autistického spektra podle převažujícího typu sociálního chování na pět typů. Pro naši práci však není tato kategorizace nutná, a proto ji zde neuvádíme.

1.4.3 Specifika v oblastech imaginace, zájmů a stereotypního chování

U jedinců s poruchou autistického spektra spatřujeme problém v chápání světa doslova a příliš logicky. Tito jedinci mají velmi realistický a logický přístup, který ústí v tzv. sociální slepotu. Toto pojetí světa je dosti patrné u jedinců s Aspergerovým syndromem, kdy mají intelekt na výborné úrovni, avšak jejich sociální stránka je značně narušena (Bazalová, 2012).

Vermeulen (2001) přirovnává myšlenkové procesy autistů ke zpracování informací počítačem. Dle Šporclové (2018) by se dalo říct, že autistické myšlení je tzv. černobílé neboli dichotomní. Toto dichotomní myšlení způsobuje u lidí s autismem potřebu perfekcionismu a nadměrného zobecňování. Dichotomní způsob myšlení má poté dopad na projevy v běžném

životě, kdy mohou jedinci s poruchou autistického spektra reagovat neadekvátně na kritiku a svůj vlastní neúspěch. Může se stát, že při neúspěchu budou obviňovat naprosto neoprávněně své okolí („Blbý stůl, kdyby tady nestál, nebouchl bych se.“) nebo i sami sebe.

Jedinci s autismem se více soustřeďují na detaily než na celek. Tyto detaily jsou pro ně pozoruhodné i přesto, že jsou součástí celku. Například i u skládky se děti často na výsledný obrázek ani nepodívají (Peeters, 1998).

Thorová (2016) se domnívá, že narušení imaginace může mít na vývoj dětí s poruchou autistického spektra značně negativní vliv. Tím, že tyto jedinci mají narušené symbolické myšlení a imitaci, nejsou schopni správně rozvíjet hru, jakožto základní činnost učení. Často se tedy stává, že děti dávají přednost aktivitám určené pro mladší děti, hledají předvídatelnost v jednotlivých aktivitách, a tím se orientují na stereotypní činnosti.

Středem zájmu lidí s poruchou autistického spektra bývají nezvyklé zájmy a aktivity, vyznačující se určitým řádem. Řád pro ně představuje bezpečí či předvídatelnost. Proto se velmi často orientují na mapy, jízdní řády, dopravu, popelnice, hodiny, hydranty a sifony. S tím mohou souviset i akademické zájmy, kdy se jedinec s autismem soustředí na své zájmy natolik, že dosáhne až encyklopedických znalostí. Někdy s sebou mohou autisté nosit i vybraný předmět, který má pro ně nepostradatelný význam, a tudíž se ho nechtějí vzdát. Jde např. o neobvyklý předmět, jako je záchodová štětka, hrníček, zátka apod. Mnohdy s předměty manipulují stereotypně, nevhodně nebo jiným způsobem, než k jakému byly vytvořeny (Říhová a kol., 2011).

Tím, že jedinci s poruchou autistického spektra mají v oblíbě řád a špatně snášejí změny, vydrží u svých zájmů a her klidně i hodiny, dny, někdy i roky. Mnoho z nich se rádo točí nebo točí určitými věcmi, skládají je do řad, hází s nimi. Také trvají na dodržování chůze po stejné cestě, přeskakují kanály, počítají popelnice, sledují čísla domů, ale také mohou olizovat věci, plivat, sbírat drobky, vyluzovat podivné zvuky atd. (Bazalová, 2017).

Osoby s poruchou autistického spektra mnohdy shromažďují neskutečné množství dat o svých zájmech a jsou svázáni neměnností. Na změny reagují emočním rozrušením a vztekem a trvají na určitých rituálech, např. nosí oblečení jen jedné barvy, trvají na tom, aby byl nábytek stále na stejném místě, jí jídlo pouze z určitého talíře, sedí na určité židli atd. (Ošlejšková, 2006).

1.4.4 Nespecifické projevy

Thorová (2016) shledává kromě výše uvedených projevů v jednotlivých oblastech projevy, nazývané se nespecifické, či nespecifické variabilní rysy. Tyto projevy se mohou vyskytnout až u dvou třetiny diagnostikovaných a můžeme je pozorovat v několika oblastech:

- zvláštní způsob vnímání;
- hypersenzitivita, či hyposenzitivita na smyslové podněty;
- výrazný zájem až fascinace určitými senzomotorickými vjemy.

Hypersenzitivita či hyposenzitivita na sensorické podněty nebo neobvyklé smyslové zájmy tvoří jeden z mnoha dílčích diagnostických kritérií, pro stanovení diagnózy porucha autistického spektra (Raboch a kol., 2015).

Vosmik a Bělohávková (2010) uvádí ve své knize nejběžnější citlivost na smyslové podněty, mezi něž patří:

- a) hypersenzitivita na zvuky týkající se především náhlých a nečekaných zvuků (zvonění telefonu, kašel apod.), vysokých tónů s delším trváním a kombinovaných matoucích zvuků (koncentrace velkého množství lidí);
- b) hypersenzitivita na dotyk, intenzitu dotyku a na dotyk určité části těla;
- c) hypersenzitivita na chuť a složení jídel projevující se „vybíravostí“ ve stravě a možným olizováním předmětů;
- d) hypersenzitivita na zrakové podněty, zejména na silné světlo, přítomnost tunelovitého vidění a problém se zrakovou orientací;
- e) hypersenzitivita na pachy, jež může vyvolávat i pocity na zvracení,
- f) hyposenzitivita na bolest a teplotu;
- g) citlivost na čistotu;
- h) synestezie².

² „Fyziologický děj, kdy určitý vjem nebo představa vyvolá prožitky dalších smyslů; např. sluchový vjem ... vyvolávající představu určité barvy ...“ (Hartl a Hartlová, 2015, s. 587).

U vnímání spojeného s čichem se ukázalo, že děti s poruchou autistického spektra mají významně zhoršený čichový práh s porovnáním s kontrolní skupinou. (Dudová a kol., 2011 cit. podle Hrdličky, 2020).

Lidé s poruchou autistického spektra mohou mít nespecifické projevy nejen v oblasti vnímání, ale i v oblasti motoriky. Mezi tyto projevy mohou patřit pohyby rukou, točení se a běh dokola, poskakování, či chůze po špičkách (Žampachová a Čadilová, 2015). Dle Thorové (2016) se krátké pohyby mohou objevovat v důsledku emočního rozrušení jedince. Zato déletrvající tzv. autostimulační stereotypní pohyby mohou sloužit jako prostředek pro uklidnění při nervozitě nebo slouží k vyplnění volného času.

1.5 Přidružené obtíže

Gillberg a Peetrs (2008) považují za jedny z nejčastěji přidružených obtíží mentální postižení, epilepsii, zrakové a sluchové postižení a postižení řeči. Šporclová (2018) tvrdí, že se s poruchami autistického spektra pojí psychiatrické obtíže častěji než u běžné populace. Tyto obtíže mohou významně snížit schopnost samostatného fungování jedince a zkomplikovat tak celkový dopad autismu. Kromě psychiatrických obtíží se můžeme setkat i s epilepsií projevující se záchvaty různě vysoké intenzity.

Raboch a kol. (2015) doplňují výčet přidružených onemocnění o vývojovou poruchu koordinace, úzkostné poruchy a depresivní poruchy. Je možné se setkat i s poruchami řeči či nemluvností a současně se s poruchou autistického spektra velmi často pojí i specifické poruchy učení, mezi něž patří poruchy a problémy spojené se čtením, psaním a počítáním.

Velmi časté jsou i poruchy spánku. Něco okolo 50-70 % jedinců uvádí, že zažilo problémy se spánkem v různém věku (Konstantareas, 1989 in Thorová, 2016). Šporclová (2018) řadí mezi nejčastější problémy spojené se spánkem poruchy v oblasti střídání spánku a bdění, potíže s usínáním, menší potřebu spánku a časné ranní buzení.

Dalším velmi závažným problémem jsou obtíže spojené se stravováním a správnou funkcí trávicího systému. Skoro polovina jedinců s poruchou autistického spektra má sklon k vybíravosti, co se týče jídla (Ahearn, 2001 in Thorová, 2016). Někdy mohou jedinci konzumovat pouze jídlo určité barvy nebo konzistence (Thorová, 2016). Šporclová (2018)

dodává, že mezi nejčastější projevy poruch trávicího systému patří: chronická zácpa, objemná stolice, zadržování stolice a pláč při vyprazdňování.

Organizace Autism Speaks (2021 [online]) na svých stránkách uvádí další možné přidružené obtíže, kterými mohou být: porucha pozornosti s hyperaktivitou (ADHD), úzkosti, deprese, schizofrenie, bipolární porucha a obsedantně kompulzivní porucha, jež může připomínat repetitivní chování, a proto je obtížnější pro diagnostiku.

Šporclová (2018) doplňuje mezi přidružené obtíže i obtíže spojené s nesprávnou funkcí imunitního systému, včetně chronicky zánětlivých aktivit. Nejčastěji se tedy vyskytuje alergická rýma, potravinová alergie, atopický ekzém a astma.

2 Vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra

Pro naši práci je stěžejní vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra v běžné základní škole, proto se budeme v této kapitole zabývat právě začleněním těchto jedinců v běžných základních školách a pouze okrajově zmíníme možnosti vzdělávání i jiným způsobem.

Žáci s poruchou autistického spektra mají v České republice několik možností pro vzdělávání. Mohou být vzděláváni za pomoci integrace či inkluze do mateřské, základní nebo střední školy, skupinovou integrací do specializovaných tříd pro žáky s poruchou autistického spektra, individuálním zařazením do školy jinak zřízené pro žáky se zdravotním postižením, formou domácího vzdělávání nebo i kombinací začleněním do kolektivu a individuální práci s pedagogem mimo třídu (Šporclová, 2018).

2.1 Legislativní rámec upravující začleňování žáků s PAS do běžných základních škol

Stěžejní legislativní norma pro vzdělávání v České republice je zákon č. 561/2004 Sb., o předškolní, základní, střední, vyšší odborné a jiném vzdělávání v aktuálním znění, kde jsou na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami zaměřeny § 16-19.

Pivarč (2020, s. 19) v návaznosti na daný paragraf kritizuje možnost segregace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a tvrdí, že „*novelizace školského zákona (zákon č. 82/2015 Sb.) posílila prvky systémového pojetí vzdělávání směrem k inkluzi, ale v žádném případě nemohou být dosavadní změny v legislativě charakterizovány jako stav nastolující inkluzi ve vzdělávání, jinými slovy vzdělávací systém v Česku nemůže být onačen jako „inkluzivní“.*

Kromě školského zákona se musí pedagogové a ředitelé škol snažící se o integraci či inkluzi řídit i dalšími právními předpisy jakými jsou např. zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících v aktuálním znění, vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky v aktuálním znění, a také vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských

poradenských zařízeních v aktuálním znění. Další velmi důležitou vyhláškou je vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných v aktuálním znění, jež nám upravuje pravidla pro využití podpůrných opatření pro žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami.

Pouze legislativní podmínky pro vhodnou a úspěšnou inkluzi nestačí. Velmi důležitá je i osvěta a informovanost veřejnosti o problematice poruch autistického spektra a také osobní zájem všech zúčastněných. Pochopení významu tohoto typu vzdělávání a vytváření podmínek pro jedince s poruchou autistického spektra jsou stěžejní pro jejich úspěšné začlenění (Čadilová a kol., 2012).

2.2 Podpůrná opatření

Podpůrným opatřením se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání odpovídající zdravotnímu stavu, prostředí nebo jiným životním podmínkám žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Cílem je zajistit žákům rovnocenné podmínky na vzdělávání a současně rozvíjet jejich vzdělávací potenciál. Tato opatření mají být poskytována všem žákům dle jejich potřeby (Pivarč, 2020).

Podpůrná opatření se dělí do pěti stupňů dle dopadů žákova postižení na vzdělávání. Pokud žák potřebuje podpůrná opatření spadající pod první stupeň, formuluje je sám pedagog školy s pomocí školního poradenského pracoviště. Zbýlé stupně spadají pod kompetenci školského poradenského pracoviště, mezi něž patří speciálně pedagogické centrum a pedagogicko-psychologická poradna (Šporclová, 2018).

Škola uplatňuje podpůrná opatření druhého až pátého stupně na základě doporučení školského poradenského zařízení a s písemným souhlasem zletilého žáka nebo zákonného zástupce. Při posuzování vzdělávacích potřeb žáka vychází školské poradenské zařízení ze zdravotního stavu žáka, z charakteru jeho obtíží, ze speciálně pedagogické diagnostiky, z informací o průběhu vzdělávání, plánů pedagogické podpory, údajů o spolupráci žáka se školským poradenským zařízením, žákem poskytnutých informací, podmínek školy a také z posouzení zdravotního stavu poskytovatelem zdravotních služeb (Kendíková, 2018).

2.2.1 Podpůrná opatření anebo podmínky podporující inkluzi žáků s poruchou autistického spektra

Jednou z mnoha podmínek podporující zařazení žáků s autismem do běžné základní školy je podmínka prostoru. Prostor musí být vhodně uzpůsoben vzhledem k diagnóze a měl by mít jasně danou strukturu. Někteří žáci s poruchou autistického spektra mohou vykazovat projevy afektivního chování, nechuť k práci, horší soustředění, mohou být unavení a reagovat na některé podněty silným stresem. Proto by bylo vhodné mít možnost samostatné místnosti, kde by se mohl jedinec společně s pedagogickým pracovníkem uklidnit a odpočinout si (Čadilová a kol., 2012). Z dlouholetých zkušeností se zařazováním žáků do běžných základních škol vyplývá, že tyto relaxační místnosti jsou mnohdy důležitější než některé kompenzační pomůcky. Tato místnost by měla být zřízena v klidné části školy a měla by sloužit opravdu jen k těmto účelům. Je důležité dbát na vhodné vybavení prostoru nábytkem, pomůckami či technikou (Kendíková, 2016 in Čadilová, 2016). Prostorové a materiální vybavení pro žáky s poruchou autistického spektra je finančně náročné, avšak bez těchto podmínek nemůžeme dosáhnout kýženého efektu při vzdělávání (Čadilová a kol., 2012).

Někdy je potřeba uzpůsobit i jednotlivé vyučovací předměty. Některým žákům s PAS může vadit hluk vznikající při hudební a tělesné výchově, proto volíme možnost úpravy programu či práci mimo třídu společně s asistentem pedagoga. Problémem v tělesné výchově může být jak žákova koordinace, tak i neobratnost. Je tedy důležité klást na tyto jedince mírnější nároky a postupně a pomalu je zvyšovat. Co se týká výtvarné a pracovní výchovy, zde můžeme narazit na neobratnost při zacházení např. se štětcem a nůžkami a také na práci podle fantazie (Wagnerová, 2021 [online]).

Kendíková (in Čadilová, 2016) upozorňuje na problém s organizací, a především na stabilitu nejen pedagogického sboru, ale i asistentů pedagoga či stěhování tříd. Tím, že změny u jedinců s PAS mohou vyvolávat obtíže, je důležité na to myslet i během celého školního roku a zvažovat tak i změny v rozvrhu a suplování. Wagnerová (2021, [online]) proto připomíná nevhodnost výměny předmětů v rozvrhu a radí tuto změnu dítěti s poruchou autistického spektra vysvětlit s dostatečným časovým předstihem. Díky tomu můžeme předejít stresu, znejistění a případnému nevhodnému chování žáka.

Zařazení žáků s diagnózou poruch autistického spektra do běžných tříd není vhodné úplně pro všechny. Thorová (2016) klade důraz na individualitu každého jedince s poruchou autistického spektra, a kromě uzpůsobení prostoru jsou podle ní velmi důležité i faktory podporující úspěšnou integraci. Mezi tyto faktory řadí:

- schopnost navazovat osobní kontakt;
- částečnou schopnost spolupráce vytvořenou již v mateřské škole;
- určitou míru frustrační tolerance a schopnost částečné adaptability;
- částečnou schopnost napodobovat a funkčně komunikovat;
- nepřítomnost těžké hyperaktivity;
- zvládnutelné problémové chování;
- vhodnou spolupráci rodiny;
- rozvinutou schopnost řeči.

Dalším podpůrným opatřením, které lze při vzdělávání žáků s PAS využít, je individuální vzdělávací plán. Ten se sestavuje dle zákona a je součástí žakovy dokumentace (Pastieriková, 2013). Kendíková (2018) pak popisuje, jak by měl plán vypadat. Plán by měl obsahovat žakovy identifikační údaje, informace o pedagogických pracovnících, již se podílejí na vzdělávání daného žáka, informace o vzdělávacím obsahu a jeho úpravách, časové a obsahové rozvržení vzdělávání, úpravy metod a forem výuky, možnou úpravu výstupů vzdělávání a jméno pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým spolupracuje škola při zavádění podpůrných opatření.

Školské poradenské zařízení má pak povinnost kontrolovat a vyhodnocovat sepsané postupy a opatření. Dále pak toto zařízení poskytuje poradenskou podporu žákovi a jeho zákonným zástupcům a může informovat ředitele školy o případném nedodržování stanovených opatření (Kendíková, 2016 in Čadilová, 2016).

Velmi důležitým prvek pro úspěšné zařazení žáka s poruchou autistického spektra do běžné třídy je i spolupráce s asistentem pedagoga. Kendíková (2018) vnímá asistenta pedagoga jako zaměstnance poskytujícího podporu žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Asistent by měl být nápomocný během vzdělávání, měl by podporovat samostatnost a aktivní zapojení žáků, a může být nápomocný i zbytku kolektivu. S tím souhlasí i Čadilová a kol. (2012), jež spatřují důležitost podílení se asistenta pedagoga nejen na rozvoji sebeobslužných činností

žáka, ale i na vytváření pracovních návyků, používání denního režimu a orientaci v prostoru a na rozvoji komunikace. Dále pak učí žáka vhodně využívat volný čas a také podporují žáky při navazování kontaktů a vztahů s jejich vrstevníky.

Aby jedinec s poruchou autistického spektra mohl být relativně bez problému integrován mezi intaktní žáky, je potřeba je na to vhodně připravit. Velmi důležitou roli zde hraje třídní učitel a jeho osobní postoj k celé situaci. Pokud nedojde k vhodnému vysvětlení podpůrných opatření a pravdivému objasnění diagnózy, je možné, že se třída začne chovat k žákovi segregacním způsobem. Může se snažit ho popichovat, navádět k nevhodnému chování a celé to může vyústit až v šikanu. Není potřeba před celou třídou zmiňovat žakovu diagnózu, spíše je důležité upozornit na některé problémy a důvody, jež mohou vést k nečekanému chování (Čadilová a kol., 2012).

S představením projevů diagnózy u intaktních žáků souhlasí i Vosmik a Bělohávková (2010). Ti varují před šikanou z důvodu neznalosti, a především jinakosti žáka s PAS, které si mohou intaktní žáci povšimnout a zneužít je k posměchu. Dále radí neuvádět zbytečně odborné termíny z důvodu dalšího komolení a možnosti zneužití jako nadávky.

Začleňování žáka s jakoukoliv poruchou do běžné třídy nese vždy svá rizika a je tady přítomno mnoho výhod i nevýhod. Tyto výhody a nevýhody vzhledem k začleňování žáků s poruchou autistického spektra shrnuje Thorová (2016) v přehledné Tabulka 1.

Výhody integrace	Nevýhody integrace
Náročnější prostředí více odpovídá běžným podmínkám.	Chybí ochranné prostředí, nevyhovuje individuálním potřebám dítěte, negativní dopady na spolužáky.
Možnosti imitace chování v běžném sociálním prostředí.	Méně uspokojeny specifické potřeby dítěte.
Odbourání izolace, kontakt se zdravými vrstevníky.	Vyšší zátěž, z toho vyplývající vyšší stres a úzkost, více problémového chování.
Lepší dostupnost školy.	Chybějící vzdělání učitele ve speciální pedagogice, chybí zkušenosti s výukou dětí s PAS.
Lepší pocit rodičů, že se o integraci pokusili.	Vyšší emoční zátěž pro rodiče, kteří jednají s lidmi a zařízeními, která nejsou vždy na děti se specifickými potřebami zvyklá.
V případě přítomnosti asistenta možnost velmi individuálního přístupu a nácviků v běžném prostředí.	Možnosti tlaku rodičů spolužáků na odchod dítěte. Nebezpečí šikany a posmívání.

Některé děti se na prostředí speciální školy obtížně adaptují, připadají si vyčleněné, chtějí do běžné školy.	Sklon k sebepodhodnocování, srovnávání se spolužáky, nemožnost zažít úspěch.
---	--

Tabulka 1 Výhody a nevýhody integrace (Thorová, 2016)

2.3 Metody a přístupy vhodné při vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra

Komunikace se žákem s poruchou autistického spektra může být náročná a je důležité pamatovat hned na několik věcí. Bendová (2011) uvádí několik zásad a upozorňuje i na respektování diagnózy a individuální přístup. Dle ní je důležité dodržovat pracovní zásady, určit si způsob komunikace s daným jedincem a co nejvíce rozvíjet jeho verbální stránku. Dále upozorňuje na možné problémy související se zapamatováním slovní zásoby a nabádá k využívání obrazového materiálu jako doplňku k pochopení některých jevů. Velmi důležitá je i ohleduplnost týkající se delší reakční doby. Žák s poruchou autistického spektra může mít sníženou schopnost reakce na podněty a je tedy důležité mu dát čas. Problémem bývá i porozumět řeči, proto se snažíme s takovým žákem komunikovat pomocí jednoduchých vět a zdůrazňujeme při tom důležité informace. Může se jednat např. o gesto nebo i obrázek. V neposlední řadě je potřeba si ověřit, zda žák chápe a rozumí tomu, co po něm vyžadujeme. Toto ověření můžeme udělat u žáka jednoduše, a to tak, že mu zadáme úkol.

Čadilová a kol. (2012) uvádí ve své publikaci několik metod podporující vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra. Mezi tyto metody řadí metodu přiměřenosti, postupných kroků, zpevňování, modelování, nápovědy a vedení, vytváření pravidel, instrukce, vysvětlování, demonstrace, napodobování, povzbuzování a ignorace. Dále pak také upozorňuje, že je potřeba tyto metody vhodně kombinovat, a především aplikovat pro konkrétního jedince.

2.3.1 TEACCH program

Pastieriková (2013) připomíná fakt, že odborná veřejnost zabývající se jedinci s poruchou autistického spektra se stále snaží nacházet a vytvářet různé programy a přístupy, jež by mohly jedincům s PAS ulehčit nejen vzdělávání, ale i život. V této souvislosti se nejvíce osvědčil program TEACCH (treatment and education of autistic and communication handicapped

children) vytvořen vědci ze Severní Karolíny v roce 1966 (Schopler, Reichler, Lansingová, 1998 in Pastieriková 2013).

Sroková a Olšáková (2004) shrnují hned několik výhod tohoto programu. Jako největší výhody spatřují možnost přizpůsobení programu danému jedinci, absenci chaosu kolem něj, redukci problémového chování, rozvoj schopností a dovedností, nácvik samostatnosti a soběstačnosti a také připravenost získávat nové informace. TEACCH program stojí na třech zásadách – individuálním přístupu, strukturalizaci a vizualizace.

2.3.2 Strukturované učení

Strukturované učení vychází přímo z TEACCH programu a v České republice je využíváno především u žáků s poruchami autistického spektra a dalšími vývojovými poruchami a komunikačními problémy (Čadilová a kol., 2012). Tuckermann a kol. (2014) charakterizují toto učení jako přístup, jenž je modifikován určitým potřebám a stylu učení jedinců s poruchou autistického spektra.

K tomuto učení se využívají odpovídající předměty, piktogramy, obrázky, fotografie a třeba i psané texty na kartičkách. Postupně se přechází od konkrétního k abstraktnímu a využívá se vše buď jednotlivě, nebo i poskládané do časových úseků. Dále se můžeme setkat s využitím procesuálních schémat, kde žák s poruchou autistického spektra vidí sled jednotlivých činností. Úkoly jsou pak uspořádány v krabicích nebo je můžeme využívat v deskách či šanonech. Ne všechny úkoly, učebnice, pracovní sešity či listy jsou vhodné pro jedince s poruchami autistického spektra, a proto je vhodné je upravovat. Pracovní plocha pro jedince s PAS může být vizuálně rozdělena, a to i výraznou lepicí páskou. Využívána by měla být i odměna umístěná např. v denním režimu, na konci procesuálního schématu nebo v krabicové úloze. Jedinec s PAS by měl být seznámen s informacemi kdy, za co a co dostane jako odměnu. Postupem času se doporučuje frekvenci odměn snižovat (Bazalová, 2017).

Princip práce strukturovaného učení je naprosto jednoduchý. Vychází z naší kultury a řídí se systémem práce zleva doprava a shora dolů. Zároveň toto učení využívá silné stránky jedinců s poruchou autistického spektra a snaží se o eliminaci nedostatků vycházející z jejich diagnózy (Čadilová a Žampachová, 2008).

Individualizace

Individualizace jako jeden z principů strukturovaného učení vychází nejen z individuálního přístupu k jedinci, ale i z individuální volby metod, postupů, úkolů, prostředí, komunikace a motivace. Je důležité brát v potaz i ty nejmenší detaily jakými mohou být např. umístění stolu, velikost předmětů, a to dokonce i na fotografiích, barevné označení při práci apod. Jestliže nebudeme brát zřetel i na takové detaily, může se nám stát, že celá intervence bude neúspěšná. A pokud už se tak stane, měli bychom se pozastavit a zamyslet nad tím, zda jsme přistupovali k jedinci dostatečně individuálně (Čadilová a Žampachová, 2008).

Strukturalizace

Díky strukturalizaci má žák odpovědi na své otázky týkající se nejen času, ale i prostředí a jednotlivých aktivit (Čadilová a kol., 2016). Čadilová a Žampachová (2008) připomínají, že strukturalizace jako taková je důležitá pro všechny lidi. Díky ní máme jistotu, neměnnost a rutinu, umožňující nám konat každodenní činnosti. Pokud se nám však stane něco nečekaného a nového, dostáváme se do situací, jež nás mohou vyvést z míry a stresovat. O to víc to platí u jedinců s poruchou autistického spektra. Pro ně je domácí a známý prostor jistotou, kde mohou předvídat, co je čeká. Pokud se však jedinci stane něco nečekaného a necítí už takovou jistotu a předvídatelnost, může se dostat do stresu a zmatku, kdy se v mnoha případech dostaví problémové chování.

Strukturalizace prostoru

Díky struktuře prostředí můžeme u žáků s poruchou autistického spektra minimalizovat frustraci a podpořit proces učení. Struktura prostoru jim poskytuje pořádek a systém podporující žákovu soustředěnost na danou činnost (Čadilová a kol., 2016).

Čadilová a Žampachová (2008) uvádí, že díky jasné a přehledné struktuře prostředí může člověk s poruchou autistického spektra předpovídat, kde přesně má danou činnost vykonávat. Tuckermann a kol. (2014) s tvrzením souhlasí a dodávají, že strukturalizace prostoru je určena ke zdůraznění souvislostí v daném prostředí. Díky ní se jedinec lépe orientuje a ví, co kam patří, kam co dává a kde je cíl místo. Ve školním prostředí to pak může vypadat tak, že máme pro žáky s PAS nálepky objektů patřící do dané zásuvky na vnější straně těchto zásuvek, vyznačené místo pro aktovku, značku na lavici představující odkládací prostor

pro vypracovanou úlohu, jmenovku se jménem žáka nalepenou na židli a třeba i odlišené desky v jeho tašce pro lepší orientaci mezi jednotlivými předměty.

Strukturalizace pracovního místa

Dříve panoval názor, že každé dítě s poruchou autistického spektra musí mít svůj uzavřený box s pracovním místem. Tento názor je už dávno překonaný, avšak nemůžeme říct, že takoví žáci už neexistují. Pro některé to může být výhodou. Proto pracovní místo volíme dle potřeb a intelektových schopností jedince (Čadilová a Žampachová, 2008). Strukturalizace pracovního místa se týká především organizace a vizualizace prostředí, kde je zapotřebí označit místo určené pro připravené pomůcky, učebnice, úkoly, sešity atd. (Adamus, 2016).

Čadilová a Žampachová (2008) uvádějí několik typů strukturalizace pracovních míst:

1. Uspořádání pracovního místa využívané hlavně k individuální práci s žákem. Jedná se o stůl sloužící k plnění jednoho aktuálního úkolu s možností přístupu k dítěti buď zezadu nebo přímo naproti. Při tomto typu uspořádání se očekává, že dospělý bude žákovi co nejvíce nápomocen, tzn. bude s ním komunikovat a usměrňovat jeho práci, podávat mu úkoly, pomáhat mu se splněním a po splnění je bude odebírat. Tento typ je naprosto nevhodný pro samostatnou práci, ale na druhou stranu je vyhovující pro nácvik nových dovedností a samostatnosti při jejich plnění.
2. Následujícím typem je stůl rozdělený na tři části, kdy jsou na levé straně přichystány úkoly ke splnění, v prostřední části se úkoly plní a na pravé straně pracovní plochy se splněné úkoly odkládají. Žák tedy jednoduše přesunuje úkoly z jedné části plochy na druhou a dodržuje tak jednoduché pravidlo pohybu zleva doprava. Výhoda tohoto typu strukturalizace spočívá ve snadné manipulaci s úkoly, přehlednosti na ploše a také v časové předvídatelnosti zadané práce. Tento typ uspořádání je vhodnější pro mladší žáky, eventuálně pro žáky s těžšími symptomy autismu a s poruchou motoriky.
3. Pro tento typ strukturalizace pracovního místa je potřeba, aby žák byl schopen prostorové orientace a měl dobré motorické dovednosti, jelikož zde probíhá odběr jednotlivých úkolů z polic či regálů. Žák tedy sedí na jednom místě a odebírá si z polic přichystané úkoly. Úkoly pak plní před sebou na pracovní ploše a po vyplnění je odkládá na pravou stranu stolu či do regálu. V tomto případě je potřeba dbát na dostatek místa při odkládání, aby žákovi tyto již splněné úkoly nepřekážely při aktivním plnění dalších úkolů.

4. Posledním typem je tzv. nejvyšší stupeň uspořádání a klade nárok na soběstačnost žáka. Při plnění úkolů musí být žák schopen opustit pracovní místo, vybrat si zadaný úkol, vrátit se zpět a eventuálně uložit splněný úkol na zadané místo. Pro úspěšné zvládnutí tohoto typu práce je potřeba pochopení systému kódovaných úloh a pracovních schémat, přiměřené motorické a mentální dovednosti a schopnost soustředit se.

Strukturalizace času

Díky orientaci v čase se může jedinec s poruchou autistického spektra lépe soustředit a připravit na to, co se děje teď a co přijde poté. Díky těmto informacím získává pocit jistoty a pomáhá mu to připravit se na následující situaci (Tuckermann a kol., 2014). Adamus (2016) uvádí fakt, že pro strukturalizaci času využíváme nástěnné a přenosné denní režimy, jež odpovídají jedincům s poruchou autistického spektra na otázky, co a kdy budou dělat.

Strukturalizace činností

Při strukturalizaci činností musíme myslet především na výběr, druh a uspořádání materiálů a také na způsob instrukce, jak s těmito materiály pracovat. Může se nám tedy stát, že v praxi budeme muset sestavovat menší sady k samostatným úkolům, kdy všechny potřebné materiály a pomůcky musíme nashromáždit na jedno místo. Tyto sady tak můžeme připravit na pracovní stůl a instrukce zadat pomocí piktogramů (Tuckermann a kol., 2014).

Promyšlenost přípravy úkolů je tedy nutností a žák by měl být schopen sám zjistit, jak bude zadaný úkol zpracovávat a kolik mu zabere času. V průběhu plnění zadaných úkolů žák využívá pravidla práce ve směru buď zleva doprava nebo shora dolů (Adamus, 2016).

Typy úloh podle Čadilové a Žampachové (2008):

- Krabicové úlohy – je to nejjednodušší forma strukturované úlohy a slouží především k manipulaci s trojrozměrnými předměty a symboly. Krabicová úloha musí splňovat přehlednost, možnost lehké manipulace s ní, okraj krabice nesmí bránit při plnění zadaného úkolu a musí být do ní dobře vidět.
- Úlohy v deskách – úkoly nacházející se v deskách jsou náročnější než krabicové úlohy, proto se zde volí dvojrozměrné prvky. V deskách se vždy nachází jen jeden úkol, ale je zde kladen vyšší nárok na manipulaci, jelikož si žák musí sám desky otevřít a zorientovat se na ploše.

- Úlohy v pořadačích – tyto úlohy slouží k řazení několika úkolů za sebou. Žák pracuje z levé strany na pravou, kdy na levé straně pořadače máme řazené listy pro plnění úkolu a na pravé straně se nachází vzory či tabulky udávající jasnou informaci, jak má žák pracovat. Je zde zvýšená obtížnost nejen ve vložení několika úloh za sebou, ale i v podobě kroužkové vazby nalézající se uprostřed pořadače.
- Sešity a pracovní listy – jsou nejvyšším typem strukturované úlohy. Na žáka je kladen velký nárok v podobě dobré orientace na ploše, dobré motorické schopnosti a také zvládnuté dovednosti čtení a psaní. Autorky radí pracovní listy vkládat do desek pro lepší manipulaci a kladou důraz na jasné a zřetelné zadání.

Vizualizace

U většiny lidí s poruchou autistického spektra spatřujeme silnou stránku v podobě vizuálního vnímání a myšlení. Využitím jednotlivých forem vizuální podpory ulehčujeme jedincům s PAS zvládat strukturu prostoru, času a činností. V případě dobře nastavené vizuální podpory můžeme žáka s poruchou autistického spektra rozvíjet po komunikační stránce a vynahradit mu tak nedostatky spojené s koncentrací a pamětí. Tak jako u všeho, i zde musí být vizualizace individualizovaná pro konkrétního jedince a případně upravená podle jeho potřeb a možností (Čadilová a Žampachová, 2008). Díky vizualizaci má jedinec s poruchou autistického spektra lepší možnost orientace v prostoru a čase, a zároveň se u něj rozvíjí i schopnost samostatné práce (Adamus, 2016).

Vizualizace času

Forma časové vizualizace je úzce spojena s vývojovou úrovní jedince. Pokud zvolíme vhodnou vizualizaci času, můžeme tak jedinci s PAS poskytnout lepší zpracování informací. Při vizualizaci bychom měli postupovat od nejjednoduššího k nejsložitějšímu a využíváme různé možnosti v podobě konkrétních předmětů, fotografií, piktogramů, piktogramů s nápisy, nápisů, psaných rozvrhů a diářů (Adamus, 2016).

Čadilová a Žampachová (2008) představují hned několik typů denních režimů sloužící pro vizualizaci nejen času, ale i činností. V praxi se tedy můžeme setkat s nástěnným denním režimem a přenosným denním režimem. Avšak využívá se i možnost dlouhodobého režimu vytvořeného pro delší časové období jako je týden či měsíc. Díky těmto dlouhodobějším časovým režimům můžeme jedince s poruchou autistického spektra připravit na nastávající

změnu či akci neopakující se každý den. Režim má už spíše podobu kalendáře či diáře a slouží žákovi jako doplněk školního rozvrhu hodin.

Vizualizace činností

K vizualizaci a podpoře struktury jednotlivých činností se v praxi využívají pracovní schémata. Mezi nejjednodušší pracovní schémata patří řazení jednotlivých úkolů na levou stranu pracovní plochy, kdy jednotlivé úkoly poskládáme na sebe v takovém pořadí, v jakém mají být plněny (Adamus, 2016).

Jako vyšší formu pracovního schématu vnímáme kódy. Tyto kódy musí být v souladu s danou vývojovou úrovní žáka tak, aby byl schopen je spárovat, porozumět jim, a především podle nich aktivně pracovat. Kódy pak řadíme za sebe na pracovním schématu v pořadí, ve kterém mají být plněny. Jako kódy můžeme využít jednak konkrétní předměty, ale také i fotky, písmena, číslice, geometrické obrazce apod. Psaná pracovní schémata jsou nejvyšší formou a slouží jako pomoc při zpracovávání úkolů vyžadující určitou formu organizace. Dají se využívat při školní práci, kdy se mohou dopodrobna rozpracovat náplně některých předmětů či přestávek (Čadilová a Žampachová, 2008).

Motivace

Pro ovlivňování chování u žáků s poruchou autistického spektra nám slouží motivace. Díky ní můžeme jedince přimět k vykonávání určité činnosti a zároveň korigovat jeho chování tak, aby bylo přiměřené. Odměny, jež jsou jedincům poskytovány ihned po dokončení zadané činnosti, zvyšují účinnost motivace a zároveň přispívají k možnosti budoucího vhodného chování a opakování činnosti (Čadilová a kol., 2012).

Čadilová a Žampachová (2008) uvádí různé formy odměn v podobě materiální (oblíbené jídlo, hračka, předmět), činnostní (poslech hudby, skládání, práce na počítači) a sociální (pochvala, ocenění). Poslední zmiňovaná forma odměny je u žáků s poruchou autistického spektra problematická, neboť ji ve většině případů nechápou. Je proto potřeba ji vhodně doplnit i ostatními formami.

Jako jeden ze způsobů odměňování můžeme zvolit žetonový systém podporující co nejdélejší spolupráci a současně samostatnost žáka. Systém byl vytvořen T. Ayllonem a N.H. Azrinem a spočívá v postupném sbírání žetonů za odvedenou práci. Po nasbírání předem

určeného počtu žetonů žák získává odměnu v podobě oblíbené věci či aktivity (Čadilová a kol., 2012).

Strukturované učení není jediný přístup, jenž můžeme u žáků s PAS využívat. Existuje mnoho dalších, jako např. aplikovaná behaviorální analýza, intenzivní raná intervenční terapie, komunikační terapie, arteterapie, animoterapie, muzikoterapie a mnoho dalších³. Avšak pro naši diplomovou práci, především pro její praktickou část, je stěžejní právě strukturované učení, ze kterého vychází i vytvořené materiály. A z toho důvodu jsme se rozhodly ho více popsat.

2.4 Zásady při vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra

Níže představíme několik hlavních zásad, na která bychom měli brát zřetel při vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra. Tyto zásady vhodně sepsal Adamus (2014) ve své knize a budeme z ní tedy vycházet.

1. Doporučení odborníků jsou pro nás klíčová, a proto z nich vycházíme i při tvorbě individuálního vzdělávacího programu.
2. Měli bychom do jisté míry tolerovat střídání nálad i pracovního výkonu žáka a za pomoci správného nastavení strukturovaného režimu se snažit o zmírnění a odstranění nevhodného chování.
3. Snažíme se vytvořit prostředí, jež bude pro žáka s poruchou autistického spektra vhodné, a především dostatečně podpůrné a rozvíjející.
4. S ohledem na žákova specifika volíme vhodné střídání individuální a samostatné práce. Při vyvolávání žáka v hodině tolerujeme možnou časovou prodlevu při odpovědi, případně se mu snažíme s odpovědí pomoci. Žáka zapojujeme i do běžného vyučování, avšak pouze v případě, je-li na to připraven.
5. Při komunikaci s žákem se vyvarujeme abstraktních termínů a přizpůsobujeme jak tempo řeči, tak i náš celkový slovní projev. Komunikace s žákem by měla probíhat v klidném prostředí bez rušivých elementů s využitím gest a třeba i slovních instrukcí.
6. Bereme zřetel na žákovo tempo práce a vždy ho necháme daný úkol dokončit. Vytvoříme mu pracovní místo a každý úkol co nejvíce strukturujeme a vizualizujeme.
7. Střídáme pracovní činnost s činností odpočinkovou.

³ Více o jednotlivých terapiích pojednává kniha Poruchy autistického spektra (Thorová, 2016).

8. Pro práci využíváme motivaci v podobě odměn. Tyto odměny mohou být hmotné, sociální, ale i činnostní.
9. Dbáme na rozvoj sociálních dovedností a cíleně vytváříme nejrůznější situace podporující intuici, empatii a instinkt.

Čadilová a kol. (2016) pak doplňují konkrétní úpravy vztahující se ke struktuře a průběhu vyučovací hodiny. Zdůrazňují potřebu přizpůsobení obsahu učitelem, např. v podobě zestručnění vět při výkladu, využití konkrétních případů a zdůraznění podstatného. Žáci by měli být schopni dokončit všechny zadané úkoly, proto podle toho volíme i jejich počet. Samotné zadání úkolů musí být srozumitelné, jasné a krátké a žák by měl mít dostatek času na jejich plnění. Co se týká textů, je mnohdy potřeba je zestručnit a vytvořit tak speciální pracovní list nebo zvláštní list papíru, kde budou poznámky o tom, na co se má žák při čtení textu soustředit. U testování je někdy potřeba využít i speciální místnosti, kde žák daný test píše a doporučuje se zadávat kratší testy nebo je rozdělit na několik částí a dávat je žákům postupně v rámci několika dnů.

3 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Tato kapitola pojednává o rámcovém vzdělávacím programu, jenž je stěžejním dokumentem pro všechny pedagogy. V praktické části, především při metodických listech, vycházíme přímo z tohoto dokumentu, proto zde uvádíme jednotlivé cíle, klíčové kompetence a vzdělávací oblasti.

Rámcový vzdělávací program se nachází na státní úrovni v systému kurikulárních dokumentů a určuje nám závazné rámce pro vzdělávání v jeho jednotlivých etapách. Těmito etapami jsou: předškolní, základní a střední vzdělávání. Na školní úrovni nám pak vznikají školní vzdělávací programy, ze kterých vychází vzdělávání na jednotlivých školách (RVP ZV, 2021).

Jednotlivé rámcové vzdělávací programy vycházejí ze strategie vzdělávání zdůrazňující provázanost klíčových kompetencí s obsahem vzdělávání a uplatněním dovedností a vědomostí získaných během vzdělávání. Dále mají východisko ze společného vzdělávání a celoživotního učení, definují očekávanou úroveň vzdělání vzhledem k jednotlivým etapám a podporují jak profesní odpovědnost učitelů, tak i pedagogickou autonomii škol (RVP ZV, 2021).

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) navazuje obsahem a pojetím na Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání a současně je východiskem pro Rámcový vzdělávací program pro střední vzdělávání. Nalezneme v něm vše, co je společné a nezbytné při povinném základním vzdělávání, nevyjímaje vzdělávání odpovídající ročníkům víceletých středních škol. Upřesňuje klíčové kompetence rozvíjené po celou dobu povinné školní docházky a současně určuje vzdělávací obsah, tedy očekávané výstupy a učivo. Dále je možnost jeho modifikace na úrovni vzdělávacího obsahu, rozsahu a zaměření výuky a metody práce. Umožňuje i zařazení podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, žáky nadané a mimořádně nadané. Souhlasí se souhrnným přístupem realizace vzdělávacího obsahu a očekává využití rozličných metod, postupů a forem výuky i s ohledem na individuální potřeby jednotlivých žáků (RVP ZV, 2021).

3.1 Cíle a pojetí vzdělávání na 1. stupni základních škol

Východiskem pro základní vzdělávání je předškolní vzdělávání a výchova v rodině. Samotné vzdělávání na prvním stupni se opírá o respektování, poznávání a rozvoj individuálních potřeb, možnost a zájmů každého jednoho žáka. Při vzdělávání se uplatňují odpovídající metody vedoucí k poznání, objevování a tvoření za pomoci činnostních a praktických aktivit. Cílem základního vzdělávání je podněcovat, rozvíjet a vůbec umožnit žákům osvojování si strategií učení a postupně je motivovat k celoživotnímu vzdělávání. Základní vzdělávání vede žáky k tomu, aby byli schopni spolupráce a respektu nejen k sobě, ale i k druhým. Snaží se o to, aby byli žáci schopni projevat se jako svobodné a zodpovědné osobnosti a uplatňovali svá práva a s tím i související povinnosti. Vytváří potřebu projevu pozitivních citů v chování, jednání a prožívání různých životních situací a rozvíjí vnímavost nejen k lidem, ale i k prostředí a přírodě. Učí žáky zajímat se a pečovat o své fyzické, duševní a sociální zdraví, toleranci a ohleduplnosti k druhým a zároveň i poznávat a rozvíjet své vlastní schopnosti a dovednosti. Nově se do RVP ZV přidal i cíl týkající se digitálního prostředí. Dnes již základní vzdělávání vede i k orientaci, bezpečnosti a kritičnosti v digitálním světě a současně učí tvořivě využívat digitálních technologií při učení, práci a ve volném čase (RVP ZV, 2021)

3.2 Klíčové kompetence

RVP ZV (2021) charakterizuje klíčové kompetence jako vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty důležité k osobnímu rozvoji a pozdějšímu uplatnění jedince ve společnosti. Tyto klíčové kompetence nejsou od sebe izolované, ale prolínají se mezi sebou. Důležitost při rozvoji a utváření klíčových kompetencí spatřujeme ve vzdělávacím obsahu, aktivitách a činnostech probíhajících ve škole. Kompetence, jež jsou při základním vzdělávání považovány za klíčové, jsou: kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské, pracovní a digitální.

3.3 Vzdělávací oblasti

V RVP ZV (2021) se nachází devět vzdělávacích oblastí, sloužících k orientačnímu rozdělení vzdělávacího obsahu. Tyto oblasti mohou být tvořeny buďto jedním nebo i více vzdělávacími obory, jež jsou si obsahově blízké. Tyto oblasti nesou názvy:

- Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Další cizí jazyk);
- Matematika a její aplikace (Matematika a její aplikace);
- Informatika (Informatika);
- Člověk a jeho svět (Člověk a jeho svět);
- Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství);
- Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis);
- Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova);
- Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova);
- Člověk a svět práce (Člověk a svět práce).

Každá vzdělávací oblast má v úvodu uvedenou charakteristiku vyjadřující její postavení v základním vzdělávání. Na ni navazuje cílové zaměření vzdělávací oblasti vymezující to, k čemu je žák prostřednictvím obsahu veden, aby byl schopen dosahovat klíčových kompetencí. Nalezneme zde i vzdělávací obsah tvořený očekávanými výstupy a učivem. Vzdělávací obsah je v případě prvního stupně členěn na první a druhé období usnadňující rozdělení obsahu do jednotlivých ročníků. Očekávanými výstupy se rozumí způsobilost žáků užívat osvojené učivo v běžném životě. Tyto očekávané výstupy jsou nejen využitelné v běžném životě, ale i ověřitelné a prakticky zaměřené. V RVP ZV se setkáme i s minimální doporučenou úrovní očekávaných výstupů sloužící k případným úpravám výstupů školního vzdělávacího programu. Učivo je pak rozděleno do tematických okruhů a současně je doporučením pro školy při tvorbě školních vzdělávacích programů (RVP ZV, 2021).

3.3.1 Jazyk a jazyková komunikace

Vzhledem k tomu, že k důležitým znakům všeobecné znalosti absolventa základního vzdělávání patří dobrá úroveň jazyka, má oblast Jazyk a jazyková komunikace stěžejní postavení ve vzdělávacím procesu. Cílem jazykové výuky je podpořit rozvoj komunikace,

vybavit žáka znalostmi a dovednostmi umožňující mu vhodně vnímat a porozumět jazykovým sdělením, adekvátně se vyjadřovat a také uplatňovat získané výsledky. Obsah této oblasti se uskutečňuje v oborech Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a Další cizí jazyk (RVP ZV, 2021). Vzhledem k charakteru naší práce se zaměříme pouze na Český jazyk a literaturu.

RVP ZV (2021) upozorňuje na důležitost získaných dovedností a znalostí z této oblasti využitelných i v jiných oblastech vzdělávání. Pokud žák aktivně využívá češtinu v mluveném i psaném projevu, může lépe pochopit a poznat společensko-kulturní vývoj společnosti. Díky realizaci vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura si žák vytváří předpoklady k účelné mezilidské komunikaci a učí se chování a orientaci v komunikačních situacích. Tento vzdělávací obor je rozdělen do tří složek:

- Komunikační a slohová výchova;
- Jazyková výchova;
- Literární výchova.

Komunikační a slohová výchova

Díky této složce se žáci rozvíjí v oblasti čtení s porozuměním, vnímání a chápání jazykových sdělení, učí se kultivovaně psát, mluvit a rozhodovat se na základě určitého textu, jenž se vztahuje k rozmanitým situacím, a také text analyzují a kriticky posuzují jeho obsah. Učivo je pak rozděleno na čtení, naslouchání, mluvený projev a písemný projev (RVP ZV, 2021).

Jazyková výchova

Jazyková výchova slouží především k osvojení si spisovné formy českého jazyka. Dále vede žáky k logickému myšlení, což je základní předpoklad jasného a zřetelného vyjadřování a vše se děje prostřednictvím učiva o zvukové stránce jazyka, slovní zásobě a tvoření slov, tvarosloví, skladby a pravopisu (RVP ZV, 2021).

Literární výchova

V RVP ZV (2021) literární výchova slouží jako prostředek k získávání a později i k rozvoji čtenářských schopností, tvorbě vlastních prací, poznávání základních literárních druhů a formulaci vlastních názorů o díle. Učivo je zde charakterizováno především

prostřednictvím činností – poslech literárních textů, zážitkové čtení a naslouchání, tvořivé činnosti s literárním textem a základní literární pojmy.

Více se RVP ZV a jeho dalším oblastem věnovat nebudeme, jelikož pro potřeby praktické části nám představené informace postačí. Následující kapitola pak bude pojednávat o frazémech (konkrétně českých), se kterými se můžeme setkat právě v hodinách českého jazyka a literatury.

4 Frazém

Vzhledem k záměru praktické části naší práce se bude tato kapitola zabývat problematikou frazémů jako takových a také jejich důležitostí a využitím ve vyučovacím procesu.

Frazeologismus neboli frazém se vyznačuje obrazným a citově zabarveným pojmenováním, jež se skládá z více komponentů a má omezenou spojovatelnost. Pokud se však zaměříme na sémantickou stránku frazému, mluvíme už o idiomu (Čechová, 2011). Čermák (2007) však namítá, že by se frazém nebo idiom dal popsat jako ustálené spojení několika slov významem neodvoditelným z významu jeho složek. Proto raději doporučuje využít popis frazému a idiomu jakožto spojení minimálního počtu dvou slov, z nichž jedno se stává nefungujícím v jiném spojení, popř. se vyskytuje jen v jediném výrazu.

Podle Karlíka a kol. (2012) se frazém vyznačuje typickými znaky. Tedy svou metaforičností a expresivností, jež však nemusí být přímo nutné. Často se ve frazémech vyskytují archaismy (*kout pikle*) a monokolokabilní prvky, což jsou prvky vyskytující se pouze v konkrétním frazému, nikoli pak v běžném jazyce (*honit bycha*).

Dělení frazémů podle Čechové (2011):

- rčení – což jsou různá úsloví např. *zaječí úmysly*;
- přirovnání – výrazy s využitím srovnávacích slov jako a než např. *chytrý jako liška, než bys řekl švec*;
- pořekadla – větné celky shrnující zkušenost lidí např. *kam vítr, tam plášt*;
- pranostiky – tvrzení související s ročním obdobím, počasím a závislostí zemědělských prací na nich např. *Únor bílý, pole sílí.*;
- přísloví – ustálené větné celky skládající se ze dvou složek, kdy první část tvrzení je konstatující a druhá vyvozující zpravidla mravní poučení např. *Tak dlouho se chodí se džbánem pro vodu, až se ucho utrhne*.

Čermák (2007) rozděluje frazémy a idiomy především na roviny větné a nevětné. Mezi ty nevětné řadí rčení, úsloví a obrat a do větných zařazuje přísloví, pořekadlo, pranostiky a různé formule. Podle něj pak stojí zvlášť přirovnání a binomiály, jelikož mohou obsahovat i nefrazémy.

Karlík a kol. (2012) používají velmi podobné rozdělení jako Čermák. V jejich publikaci nalezneme tedy rozdělení na nevětné i větné frazémy a ustálená přirovnání. Nevětné frazémy se podle nich vkládají do vět podle určitého kontextu a mají možnost dalšího gramatického formování. Tyto nevětné frazémy rozlišují na několik typů:

- se slovesnou funkcí, obsahující sloveso např. *praštit se přes kapsu*;
- s funkcí jména v prvním pádě, vzniklé prostřednictvím spojení přídavného a podstatného jména např. *růžové brýle*;
- s funkcí jména v prvním pádě, vzniklé prostřednictvím spojení podstatných jmen např. *hodina duchů*;
- s příslovečnou funkcí, vzniklé prostřednictvím spojení podstatných a přídavných jmen, případně několika podstatnými jmény v jiném pádu než v prvním např. *na dosah ruky*;
- frazémy z komponentů jež nenesou vlastní význam např. *pro nic za nic*.

Větné frazémy se zapojují do kontextu jako celek a můžeme je dále dělit na slovesné, neslovesné, případně i takové, jež mají podobu souvětí. Existují však i dialogické frazémy vztahující se alespoň ke dvěma účastníkům komunikace např. *Pozdrav pámbu! Dejž to pámbu!* (Karlík a kol., 2012).

Frazémy jako takové vznikají i v současnosti. Podle Čechové (2011) se tento proces děje za pomoci obměn starších frazémů, tedy doplněním či přetvářením např. *Holka jako lusk – zelená a křivá*. Čechová a Styblík (1998) poukazují na procesy probíhající u mladé generace ve vztahu k frazémům. Ta mnohdy aktualizuje ustálené frazémy převrácením obou částí nebo i uvedením protikladu např. *Víc hlav, víc nesmyslů*.

4.1 Frazémy ve vyučovacím procesu

Čechová a Styblík (1998) vnímají frazémy jako jednotky s poznávací, výchovnou a komunikační hodnotou, jež obohacují vyjadřovací praxi. Frazém, jakožto soubor významných výrazových prostředků komunikace, nese současně i cennou kulturní hodnotu. Podle autorů by pak frazémy měly zaujmout místo ve vzdělávacím procesu, jelikož mohou ovlivňovat pracovní atmosféru a vnést do ní humor a vtip. Jako další pozitivum vnímají i fakt, že frazémy (především přísloví) shrnují moudrost a zkušenost lidí, a mohou tak posílit výchovnou stránku vzdělávacího

procesu. Čechová (2012) pak doplňuje, že porozumění a užívání rčení, přísloví a jiných frazeologických jednotek jasně dokazuje pochopení abstraktního významu určitého výrazu, výpovědi či textu.

Frazém nám může poskytnout rozličnou možnost práce nejen prostřednictvím literární a slohové výchovy, ale i v gramatice. Ve vyučovacím procesu můžeme frazémy interpretovat, vést žáky ke sběru regionálních frazémů, shromažďovat frazémy z určitých oborů lidských činností a klasifikovat je podle domluvených hledisek. Co se týče literárního hlediska, lze porovnávat jednotlivé frazémy v rámci jiných jazyků a autorů. Jako další využití frazémů ve vyučovacím procesu lze uvést jejich doplňování, nahrazování za pomoci synonym či antonym, jejich výklad, porovnávání významů jednotlivých frazeologických jednotek, jejich uvádění nebo i práce s výkladovými slovníky (Čechová a Styblík, 1998).

PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část naší práce pojednává o tvorbě a ověřování pomůcek a pracovních listů dotýkajících se tématu frazémů. Vytvořené pomůcky a listy jsou primárně určené pro žáky s poruchou autistického spektra, již jsou zařazeni do běžného typu základních škol, a současně jsou vhodné i pro intaktní žáky prvního stupně základních škol. K vytvořeným materiálům jsme doplnily i průvodní metodické listy, jež slouží k podrobnému představení každého materiálu.

Dále naše práce popisuje metody využití při ověřování vytvořených pomůcek a pracovních listů, popis cílové skupiny, etické aspekty, informace z ověřování materiálu, celkové shrnutí práce a také určité limity, se kterými jsme se v průběhu práce setkaly.

5 Východiska pro praktickou část

Východiskem pro naši diplomovou práci je jednak podpora imaginativního přemýšlení nejen u žáků s PAS, ale také i řešerše pomůcek a pracovních listů dotýkající se frazémů. Po jejím provedení jsme zjistily, že se na trhu vyskytuje obecně málo takových materiálů a už vůbec ne uzpůsobených pro žáky s PAS. S čím dál tím větší vlnou začleňování těchto žáků do běžných základních škol jsme viděly potřebu takovéto pracovní listy a pomůcky vytvořit. Při tvorbě praktické části jsme vycházely ze strukturovaného učení a TEACCH programu, jež je v České republice pro výuku žáků s PAS nejběžněji užívaný.

5.1 Analýza frazémů ve vybraných učebnicích českého jazyka

Frazémy jako učivo se ve vzdělávání žáků na prvním stupni nevyskytuje. Nemůžeme však říct, že by se žáci s frazémy v hodinách českého jazyka vůbec nesetkali. Na základě řešerše provedené mezi vybranými učebnicemi českého jazyka jsme se několikrát setkaly s cvičeními, jež byla orientována na přísloví, lidová rčení, přirovnání, pořekadla a pranostiky. Vzhledem ke složitosti chápání frazémů jsme se zaměřily na učebnice určené pro žáky čtvrtého a pátého ročníku základních škol, se kterými se můžeme v praxi nejběžněji setkat. Jsou to učebnice vytvořené Nakladatelstvím Nová škola (*Český jazyk 4: pro 4. ročník, Český jazyk 5: pro 5. ročník základních škol*) včetně jejich edice čtení s porozuměním (*Český jazyk 4, Český jazyk*

5: učebnice pro 5. ročník základní školy), Státním pedagogickým nakladatelstvím (*Český jazyk 4 pro základní školy, Český jazyk 5 pro základní školy*) a také nakladatelstvím Fraus (*Český jazyk: pro 4. ročník základní školy*). Ve všech těchto učebnicích se frazémy objevují v různých podobách a cvičeních. V učebnicích tedy můžeme nalézt cvičení na doplňování písmen ve frazémech, vysvětlení významu jednotlivých frazémů, a třeba i přiřazování vhodného frazému k určitému textu. Dále se můžeme setkat s opravou vyznačených slov, skládání jednotlivých částí frazému nebo hledání vhodného frazému na základě básničky. Mnoho cvičení využívající frazémy mělo i možnost další práce v podobě např. vysvětlování, hledání dalších frazémů nebo určování mluvnických kategorií.

5.1.1 Nakladatelství Nová škola

Cvičení nacházející se v učebnici pro čtvrtý ročník jsou zaměřena na doplňování i/y, í/ý, určování významu, doplňování slov za pomoci obrázkové nápovědy, a dokonce i doplňování sloves do vybraných frazémů. U většiny cvičení se pracuje i dále s tímto textem, tudíž žáci mají možnost lepšího zapamatování. V této učebnici se objevují pranostiky, přirovnání, lidová rčení se zaměřením na čerty a také přísloví a pořekadla.

V učebnici určené pro pátý ročník se vyskytuje daleko více cvičení než v učebnici pro čtvrtý ročník. Zde je práce s frazémy, především jejich vysvětlení, využita i jako součást některých jiných úkolů. Největší zastoupení zde má přísloví, pořekadlo a lidové rčení. Avšak v některých cvičeních jsou využity i pranostiky a přirovnání. U většiny cvičení mají žáci za úkol jednotlivé frazémy i vysvětlit. Také se zde můžeme setkat s doplňováním předložek, příslovcí či nahrazováním vyznačených slov jejich antonymem.

Co se týká edice „čtení s porozuměním“, zde se nachází cvičení s využitím frazémů jak v učebnici pro čtvrtý, tak i pro pátý ročník. U obou učebnic se setkáme s úkoly na vysvětlování a doplňování a nachází se zde převaha využití přísloví a lidových rčení. Učitelé a žáci mají možnost dalšího využití textu jak v učebnici pro čtvrtý, tak i pro pátý ročník. Rozdíl můžeme shledat ve využití přirovnání, kdy se nachází pouze v učebnici určené pro čtvrtý ročník. Na druhou stranu však v učebnici pro žáky pátých ročníků nalezneme pranostiky, jež v Českém jazyce 4 chybí. V učebnicích určených žákům pátého ročníku nalezneme i cvičení přímo zaměřená na konkrétní probíraný jev. Žáci mají za úkol opravit vyznačená slovesa, najít slova podle zadaného vzoru a doplnit číslovky do jednotlivých frazémů.

5.1.2 Státní pedagogické nakladatelství

V porovnání s učebnicemi od Nakladatelství Nová škola se v učebnicích vydaných Státním pedagogickým nakladatelstvím nachází méně cvičení s využitím frazémů. V učebnici určené žákům čtvrtých ročníků se shledáme s využitím především přísloví a pořekadel. To samé platí i pro učebnici Český jazyk 5. V obou publikacích žáci mají možnost pracovat dále s textem např. určování mluvnických kategorií sloves, vysvětlovat zadaná přísloví, opravovat za pomoci antonym a doplňovat slova z nabídky. Prísloví a pořekadla jsou v obou případech součástí i jiných úkolů především ve formě vysvětlování.

5.1.3 Fraus

Učebnice určená žákům čtvrtých ročníků z nakladatelství Fraus je na tom srovnatelně jako Státní pedagogické nakladatelství. Nenalézá se zde mnoho cvičení, kde se využívají frazémy. V učebnici jsou pouze cvičení s využitím přísloví, a žáci mají za úkol buďto doplnit i/y, í/ý nebo spojit věty, doplnit čárky a utvořit ze vzniklých frazémů větné vzorce.

I v učebnici vypracované pro žáky pátých ročníků se nachází několik cvičení s využitím frazémů. Můžeme zde nalézt přirovnání a jejich vysvětlení, taktéž vysvětlení rčení, doplnění slov do pranostik a hledání správného konce přísloví.

6 Pracovní listy a pomůcky pro žáky s poruchou autistického spektra

V následující kapitole podrobně představíme informace týkající si tvorby, ověřování a zpracování praktické části naší diplomové práce.

6.1 Cíl praktické části

Cílem praktické části naší práce je vytvořit metodické listy a pomůcky určené pro lepší pochopení, procvičení, vysvětlení a také pozdější užívání frazémů. Praktická část si klade za cíl nejen tento materiál vytvořit, ale i ověřit a přinést zpětnou vazbu pro efektivní používání v edukační praxi. Ověřování vytvořeného materiálu bude probíhat u žáka s poruchou autistického spektra a současně i u intaktních žáků a zaměří se především na vhodnost a efektivnost vytvořených materiálů.

6.2 Použité metody

Metody, jež byly využity k ověřování a zpracování praktické části u žáka s poruchou autistického spektra, byly: tvorba metodických pomůcek a pracovních listů, pozorování žáka při práci a také diskuse.

Tvorba pomůcek a pracovních listů probíhala několik měsíců. Nejdříve proběhla rešerše již vytvořených materiálů s využitím frazémů a také učebnic vytvořených pro žáky čtvrtých a pátých ročníků. Po této rešerši následovalo vytvoření seznamu přísloví, která se budou v materiálu objevovat. K určitým příslovím se pak dále vytvořily obrázky za pomoci programu Microsoft Word a dále probíhala v tomto programu i tvorba jednotlivých pomůcek a pracovních listů.

V rámci ověřování vytvořeného materiálu se využilo pozorování žáka s poruchou autistického spektra. Pozorování probíhalo krátkodobě (90 minut) a nepřímě. Zprostředkování této metody probíhalo za pomoci studentky z pátého ročníku oboru učitelství pro první stupeň, kdy obdržela vytvořený materiál a pokyny pro ověřování. Při ověřování se zaměřovala

na schopnost pochopení jednotlivých frazémů, znalost, správnost řešení zadané práce, a především efektivnost vytvořeného materiálu. Studentka si vedla průběžné poznámky, které nám později zaslala a jsou uloženy u autorky práce. Tento způsob ověřování probíhal v kmenové třídě žáka s PAS při práci s daným materiálem. Zároveň s pozorováním probíhal i neformální rozhovor, který sloužil k zadávání práce, vysvětlování jednotlivých aktivit, představování a interpretaci určitých přísloví a také k motivaci žáka k další práci.

Při ověřování pomůcek u intaktních žáků byly využity stejné metody jako u žáka s poruchou autistického spektra s rozdílem přímého pozorování. Samotné pozorování taktéž probíhalo v kmenové třídě těchto žáků a byly zde vedeny poznámky během ověřování, jež jsou archivovány u autorky. Tak jako u žáka s PAS, tak i u intaktních žáků bylo využito neformálního rozhovoru, kde jsme se především soustředily na vysvětlování frazémů, zadávání práce a organizaci žáků ve třídě.

6.3 Cílová skupina

Kritérií pro ověřování metodického materiálu bylo hned několik. Žák musel splňovat podmínku diagnostikované poruchy autistického spektra a musel navštěvovat běžnou základní školu buďto ve čtvrtém, nebo pátém ročníku. U žáků intaktních stačila pouze podmínka navštěvování čtvrtého, či pátého ročníku. Vzhledem k těmto kritériím v našem okolí přicházel v úvahu pouze jeden žák s poruchou autistického spektra, a proto jsme u něj materiál odzkoušely.

Žák s poruchou autistického spektra, u kterého probíhalo ověřování pracovních listů, navštěvuje čtvrtou třídu na neúplné městské základní škole. Tato škola funguje jako odloučené pracoviště plnoorganizované základní školy a nachází se zde pouze první stupeň, tedy pět samostatných ročníků.

Žák sedí ve třídě v poslední lavici a má k sobě přidělenou asistentku pedagoga. Asistentka je s ním již třetím rokem a mají mezi sebou domluvený i signál, díky němuž asistentka ví, že žák potřebuje odejít na chodbu a uklidnit se. Ne vždy jej asistentka na chodbu následuje. Někdy jde za ním až pochvíli, aby zkontrolovala, zda se už cítí klidnější.

Třídu společně s žákem navštěvuje 10 chlapců a 12 dívek. Se svými spolužáky vychází velmi dobře. Třída jej respektuje a snaží se mu pomáhat. Což dokazuje i to, že dvě spolužačky sedící před ním mu pomáhají i během hodin. Ne vždy se setkají s jeho vstřícnou reakcí, ovšem ani to je neodrazuje od případné další pomoci. I v situacích, kdy žák s poruchou autistického spektra není úspěšný, mu jeho spolužáci vyjadřují podporu pěknými slovy a celkovým povzbuzováním v jeho dalším výkonu. Dalším důkazem o úspěšném začlenění žáka je i fakt, že v případě nepřítomnosti asistentky tuto funkci přebírají jeho spolužáci. Automaticky sami od sebe nabízejí žákovi svou pomoc a chtějí, aby i on byl úspěšný. Žákovi, po jeho svolení, předávají i zodpovědnost za společné projekty a ten tak zvládá roli vedoucího skupiny a dokáže pracovat i bez asistentky.

U intaktních žáků proběhlo ověřování na malotřídní škole, kde je spojený první a druhý ročník a také čtvrtý a pátý. Pro ověření materiálu jsme si zvolily spojenou třídu čtvrtého a pátého ročníku, kterou navštěvuje 12 žáků a tvoří ji 4 žáci páté třídy a 8 žáků třídy čtvrté. Tato možnost byla zvolena cíleně, vzhledem k tomu, že materiál je vhodný pro 2. období. Naším cílem tedy bylo zjistit, zda materiál není pro některý ročník buď moc těžký, nebo naopak zbytečně lehký. Žáci pracovali ve věkově heterogenních dvojicích po dobu jedné vyučovací hodiny (45 minut) a bylo zde využito hned několik materiálů. Žáci tedy spolupracovali ve dvojicích vždy na stejném materiálu a po dokončení probíhala kontrola správnosti vyplněného materiálu.

6.4 Etické aspekty

S ověřováním vytvořených materiálů všichni zúčastnění souhlasili a svůj souhlas nám vyjádřili ústně. Žáci věděli, že mohou aktivitu kdykoliv ukončit bez jakýchkoliv konsekvencí. V rámci zpracování dat se nikde neuvádějí konkrétní jména, díky čemuž je zachována anonymita žáků.

6.5 Návrhy metodických listů

Ke každému pracovnímu listu či pomůcce jsme vytvořily průvodní metodický list, jenž slouží jako představení dané pomůcky či listu. Každý metodický list obsahuje vzdělávací oblast, kterou je u všech pomůcek oblast *Jazyk a jazyková komunikace*, doporučené období,

dále také pomůcky, čas jednotlivých aktivit, rozvíjenou oblast, rozvíjené určité klíčové kompetence vycházející z rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, očekávané výstupy taktéž vycházející z RVP ZV a možnosti využití, jak s daným materiálem pracovat.

Metodický list – Přiřazování dvojic

Vzdělávací oblast:	Jazyk a jazyková komunikace – Český jazyk a literatura
Vhodné období:	první stupeň - 2. období
Pomůcky:	dvojice přísloví a jejich význam rozstříhané na jednotlivé karty (lze i zalaminovat)
Čas aktivity:	10-15 minut
Rozvíjené oblasti:	<ul style="list-style-type: none"> • jemná motorika • kognitivní funkce • vzájemná komunikace
Rozvíjené klíčové kompetence:	<ul style="list-style-type: none"> • žák vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě, vyhledá informace vhodné k řešení problému, nachází jejich shodné, podobné a odlišné znaky • účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje • rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění • přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu
Očekávané výstupy:	<ul style="list-style-type: none"> • porovnává významy slov, zvláště slova stejného nebo podobného významu a slova vícevýznamová • čte s porozuměním přiměřeně náročné texty potichu i nahlas • rozlišuje podstatné a okrajové informace v textu vhodném pro daný věk
Možnosti využití:	<ul style="list-style-type: none"> • žák hledá sám správné dvojice přísloví a jeho význam • žáci hledají společně ve dvojici či skupině správné dvojice • žáci hledají navzájem význam k danému přísloví • žáci si mohou navzájem daná přísloví ústně popisovat a hádat

Metodický list – Pexeso

Vzdělávací oblast:	Jazyk a jazyková komunikace – Český jazyk a literatura
Vhodné období:	první stupeň - 2. období
Pomůcky:	dvojice obrázku a názvu přísloví rozstříhané na jednotlivé karty (lze i zalaminovat)
Čas aktivity:	15-20 minut
Rozvíjené oblasti:	<ul style="list-style-type: none"> • jemná motorika • paměť • vzájemná komunikace
Rozvíjené klíčové kompetence:	<ul style="list-style-type: none"> • operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a na základě toho si vytváří komplexnější pohled na matematické, přírodní, společenské a kulturní jevy • formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu • účinně spolupracuje ve skupině • přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají
Očekávané výstupy:	<ul style="list-style-type: none"> • porovnává významy slov, zvláště slova stejného nebo podobného významu a slova vícevýznamová
Možnosti využití:	<ul style="list-style-type: none"> • žák sám přiřazuje obrázek ke správnému přísloví • žáci hrají ve dvojicích či malých skupinách pexeso • žáci hledají navzájem správnou dvojici

Metodický list – Dvojice

Vzdělávací oblast:	Jazyk a jazyková komunikace – Český jazyk a literatura
Vhodné období:	první stupeň - 2. období
Pomůcky:	přísloví rozstříhaná na dvě části (lze i zalaminovat)
Čas aktivity:	15-20 minut
Rozvíjené oblasti:	<ul style="list-style-type: none"> • jemná motorika • kognitivní funkce, paměť • vzájemná komunikace
Rozvíjené klíčové kompetence:	<ul style="list-style-type: none"> • žák vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě, vyhledá informace vhodné k řešení problému, nachází jejich shodné, podobné a odlišné znaky • přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají
Očekávané výstupy:	<ul style="list-style-type: none"> • porovnává významy slov, zvláště slova stejného nebo podobného významu a slova vícevýznamová
Možnosti využití:	<ul style="list-style-type: none"> • žák sám přiřazuje správné dvojice • žáci hrají ve dvojicích či malých skupinách pexeso

Metodický list – Vysvětlí přísloví

Vzdělávací oblast:	Jazyk a jazyková komunikace – Český jazyk a literatura
Vhodné období:	první stupeň - 2. období
Pomůcky:	pracovní list
Čas aktivity:	10-15 minut
Rozvíjené oblasti:	<ul style="list-style-type: none"> • jemná motorika • paměť • vzájemná komunikace
Rozvíjené klíčové kompetence:	<ul style="list-style-type: none"> • vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě • samostatně řeší problémy; volí vhodné způsoby řešení; užívá při řešení problémů logické, matematické a empirické postupy • formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu • naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhájí svůj názor a vhodně argumentuje • rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění • přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají
Očekávané výstupy:	<ul style="list-style-type: none"> • porovnává významy slov, zvláště slova stejného nebo podobného významu a slova vícevýznamová • posuzuje úplnost či neúplnost jednoduchého sdělení • píše správně po stránce obsahové i formální jednoduché
Možnosti využití:	<ul style="list-style-type: none"> • žák vyplní pracovní list • žák společně diskutuje s učitelem či spolužákem nad významem jednotlivých přísloví

Metodický list – Vysvětlí přísloví

(zalaminovaná varianta s použitím suchého zipu)

Vzdělávací oblast:	Jazyk a jazyková komunikace – Český jazyk a literatura
Vhodné období:	první stupeň - 2. období
Pomůcky:	zalaminovaný pracovní list a kartičky, suchý zip přilepený k pracovnímu listu a kartičce
Čas aktivity:	10-15 minut
Rozvíjené oblasti:	<ul style="list-style-type: none"> • jemná motorika • paměť • vzájemná komunikace
Rozvíjené klíčové kompetence:	<ul style="list-style-type: none"> • vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě • samostatně řeší problémy; volí vhodné způsoby řešení; užívá při řešení problémů logické, matematické a empirické postupy • formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu • naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhájí svůj názor a vhodně argumentuje • rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění • přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají
Očekávané výstupy:	<ul style="list-style-type: none"> • porovnává významy slov, zvláště slova stejného nebo podobného významu a slova vícevýznamová • posuzuje úplnost či neúplnost jednoduchého sdělení • píše správně po stránce obsahové i formální jednoduché
Možnosti využití:	<ul style="list-style-type: none"> • žák přilepí správné přísloví a jeho význam na pracovním listu • žák společně diskutuje s učitelem/asistentem nad významem jednotlivých přísloví

Metodický list – Zvířecí přísloví

Vzdělávací oblast:	Jazyk a jazyková komunikace – Český jazyk a literatura
Vhodné období:	první stupeň - 2. období
Pomůcky:	pracovní list
Čas aktivity:	10-15 minut
Rozvíjené oblasti:	<ul style="list-style-type: none"> • jemná motorika • kognitivní funkce, paměť a zpětné vybavování • vzájemná komunikace
Rozvíjené klíčové kompetence:	<ul style="list-style-type: none"> • vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě • samostatně řeší problémy; volí vhodné způsoby řešení; užívá při řešení problémů logické, matematické a empirické postupy • formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu • naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhájí svůj názor a vhodně argumentuje • přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají
Očekávané výstupy:	<ul style="list-style-type: none"> • porovnává významy slov, zvláště slova stejného nebo podobného významu a slova vícevýznamová • posuzuje úplnost či neúplnost jednoduchého sdělení • píše správně po stránce obsahové i formální jednoduché komunikační žánry
Možnosti využití:	<ul style="list-style-type: none"> • žák vyplní pracovní list • žák společně diskutuje s učitelem či spolužákem nad významem jednotlivých přísloví

Metodický list – Doplně chybějící slova

Vzdělávací oblast:	Jazyk a jazyková komunikace – Český jazyk a literatura
Vhodné období:	první stupeň - 2. období
Pomůcky:	pracovní list
Čas aktivity:	10-15 minut
Rozvíjené oblasti:	<ul style="list-style-type: none"> • jemná motorika • kognitivní funkce, paměť a zpětné vybavování • vzájemná komunikace
Rozvíjené klíčové kompetence:	<ul style="list-style-type: none"> • vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě • samostatně řeší problémy; volí vhodné způsoby řešení; užívá při řešení problémů logické, matematické a empirické postupy • formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu • naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhájí svůj názor a vhodně argumentuje • přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají
Očekávané výstupy:	<ul style="list-style-type: none"> • porovnává významy slov, zvláště slova stejného nebo podobného významu a slova vícevýznamová • posuzuje úplnost či neúplnost jednoduchého sdělení • píše správně po stránce obsahové i formální jednoduché komunikační žánry
Možnosti využití:	<ul style="list-style-type: none"> • žák vyplní pracovní list • žáci vyplní pracovní list ve dvojicích či malých skupinkách • žák společně diskutuje s učitelem či spolužáky nad významem jednotlivých přísloví

Metodický list – Přísloví

Vzdělávací oblast:	Jazyk a jazyková komunikace – Český jazyk a literatura
Vhodné období:	první stupeň - 2. období
Pomůcky:	pracovní list
Čas aktivity:	10-15 minut
Rozvíjené oblasti:	<ul style="list-style-type: none"> • jemná motorika • kognitivní funkce, paměť a zpětné vybavování • vzájemná komunikace
Rozvíjené klíčové kompetence:	<ul style="list-style-type: none"> • vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě • samostatně řeší problémy; volí vhodné způsoby řešení; užívá při řešení problémů logické, matematické a empirické postupy • formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu • naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhájí svůj názor a vhodně argumentuje • přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají
Očekávané výstupy:	<ul style="list-style-type: none"> • porovnává významy slov, zvláště slova stejného nebo podobného významu a slova vícevýznamová • posuzuje úplnost či neúplnost jednoduchého sdělení
Možnosti využití:	<ul style="list-style-type: none"> • žák vyplní pracovní list • žák společně diskutuje s učitelem či spolužákem nad významem jednotlivých přísloví

Metodický list – Situace

Vzdělávací oblast:	Jazyk a jazyková komunikace – Český jazyk a literatura
Vhodné období:	první stupeň - 2. období
Pomůcky:	pracovní list
Čas aktivity:	10-15 minut
Rozvíjené oblasti:	<ul style="list-style-type: none"> • jemná motorika • paměť a zpětné vybavování • vzájemná komunikace
Rozvíjené klíčové kompetence:	<ul style="list-style-type: none"> • vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě • samostatně řeší problémy; volí vhodné způsoby řešení; užívá při řešení problémů logické, matematické a empirické postupy • formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu • naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhájí svůj názor a vhodně argumentuje • přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají
Očekávané výstupy:	<ul style="list-style-type: none"> • píše správně po stránce obsahové i formální jednoduché komunikační žánry • čte s porozuměním přiměřeně náročné texty potichu i nahlas • porovnává významy slov, zvláště slova stejného nebo podobného významu a slova vícevýznamová
Možnosti využití:	<ul style="list-style-type: none"> • žák vyplní pracovní list • žáci vyplní pracovní list ve dvojicích či malých skupinkách

Metodický list – Situace

(zalaminovaná varianta s použitím suchého zipu)

Vzdělávací oblast:	Jazyk a jazyková komunikace – Český jazyk a literatura
Vhodné období:	první stupeň - 2. období
Pomůcky:	zalaminovaný pracovní list a kartičky, suchý zip přilepený k pracovnímu listu a kartičce
Čas aktivity:	10-15 minut
Rozvíjené oblasti:	<ul style="list-style-type: none">• jemná motorika• paměť a zpětné vybavování• vzájemná komunikace
Rozvíjené klíčové kompetence:	<ul style="list-style-type: none">• vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě• samostatně řeší problémy; volí vhodné způsoby řešení; užívá při řešení problémů logické, matematické a empirické postupy• operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a na základě toho si vytváří komplexnější pohled na matematické, přírodní, společenské a kulturní jevy
Očekávané výstupy:	<ul style="list-style-type: none">• píše správně po stránce obsahové i formální jednoduché komunikační žánry• čte s porozuměním přiměřeně náročné texty potichu i nahlas• porovnává významy slov, zvláště slova stejného nebo podobného významu a slova vícevýznamová
Možnosti využití:	<ul style="list-style-type: none">• žák přilepí správné přísloví na pracovním listu

Metodický list – Rýmovačky

Vzdělávací oblast:	Jazyk a jazyková komunikace – Český jazyk a literatura
Vhodné období:	první stupeň - 2. období
Pomůcky:	pracovní list
Čas aktivity:	10-15 minut
Rozvíjené oblasti:	<ul style="list-style-type: none"> • jemná motorika • paměť a zpětné vybavování • vzájemná komunikace
Rozvíjené klíčové kompetence:	<ul style="list-style-type: none"> • vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě • samostatně řeší problémy; volí vhodné způsoby řešení; užívá při řešení problémů logické, matematické a empirické postupy • operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a na základě toho si vytváří komplexnější pohled na matematické, přírodní, společenské a kulturní jevy • vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě • samostatně řeší problémy; volí vhodné způsoby řešení; užívá při řešení problémů logické, matematické a empirické postupy
Očekávané výstupy:	<ul style="list-style-type: none"> • čte s porozuměním přiměřeně náročné texty potichu i nahlas • rozlišuje podstatné a okrajové informace v textu vhodném pro daný věk, podstatné informace zaznamenává • porovnává významy slov, zvláště slova stejného nebo podobného významu a slova vícevýznamová
Možnosti využití:	<ul style="list-style-type: none"> • žák vyplní pracovní list • žáci vyplní pracovní list ve dvojicích či malých skupinkách

Zdroj básniček: KUKAL, Petr. *Říkejme si přísloví: náměty pro využití přísloví a říkanek k rozvoji myšlení dětí od 4 do 8 let*. Vyd. 2. Ilustroval Jana KUDLIČKOVÁ. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-731-2.

Metodický list – Rýmovačky

(zalaminovaná varianta s použitím suchého zipu)

Vzdělávací oblast:	Jazyk a jazyková komunikace – Český jazyk a literatura
Vhodné období:	první stupeň - 2. období
Pomůcky:	zalaminovaný pracovní list a kartičky, suchý zip přilepený k pracovnímu listu a kartičce
Čas aktivity:	10-15 minut
Rozvíjené oblasti:	<ul style="list-style-type: none">• jemná motorika• paměť a zpětné vybavování• vzájemná komunikace
Rozvíjené klíčové kompetence:	<ul style="list-style-type: none">• vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě• samostatně řeší problémy; volí vhodné způsoby řešení; užívá při řešení problémů logické, matematické a empirické postupy• operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a na základě toho si vytváří komplexnější pohled na matematické, přírodní, společenské a kulturní jevy
Očekávané výstupy:	<ul style="list-style-type: none">• čte s porozuměním přiměřeně náročné texty potichu i nahlas• rozlišuje podstatné a okrajové informace v textu vhodném pro daný věk, podstatné informace zaznamenává• porovnává významy slov, zvláště slova stejného nebo podobného významu a slova vícevýznamová
Možnosti využití:	<ul style="list-style-type: none">• žák přilepí správné přísloví na pracovním listu

Zdroj básniček: KUKAL, Petr. *Říkejme si přísloví: náměty pro využití přísloví a říkanek k rozvoji myšlení dětí od 4 do 8 let*. Vyd. 2. Ilustroval Jana KUDLIČKOVÁ. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-731-2.

Metodický list – Křížovka

Vzdělávací oblast:	Jazyk a jazyková komunikace – Český jazyk a literatura
Vhodné období:	první stupeň - 2. období
Pomůcky:	Křížovka
Čas aktivity:	15 minut
Rozvíjené oblasti:	<ul style="list-style-type: none">• jemná motorika• paměť a zpětné vybavování• vzájemná komunikace
Rozvíjené klíčové kompetence:	<ul style="list-style-type: none">• vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě• operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a na základě toho si vytváří komplexnější pohled na matematické, přírodní, společenské a kulturní jevy
Očekávané výstupy:	<ul style="list-style-type: none">• porovnává významy slov, zvláště slova stejného nebo podobného významu a slova vícevýznamová• posuzuje úplnost či neúplnost jednoduchého sdělení
Možnosti využití:	<ul style="list-style-type: none">• žák vyplní křížovku sám• žáci vyplní křížovku ve dvojicích či malých skupinkách• žáci vyplňují křížovku společně s učitelem

Metodický list – Osmisměrka

Vzdělávací oblast:	Jazyk a jazyková komunikace – Český jazyk a literatura
Vhodné období:	první stupeň - 2. období
Pomůcky:	Pracovní list
Čas aktivity:	15-20 minut
Rozvíjené oblasti:	<ul style="list-style-type: none"> • jemná motorika • paměť a zpětné vybavování • vzájemná komunikace
Rozvíjené klíčové kompetence:	<ul style="list-style-type: none"> • vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě • operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a na základě toho si vytváří komplexnější pohled na matematické, přírodní, společenské a kulturní jevy
Očekávané výstupy:	<ul style="list-style-type: none"> • porovnává významy slov, zvláště slova stejného nebo podobného významu a slova vícevýznamová • posuzuje úplnost či neúplnost jednoduchého sdělení
Možnosti využití:	<ul style="list-style-type: none"> • žák vyplní osmisměrku sám • žáci vyplňují osmisměrku společně s učitelem

Metodický list – 2v1

Vzdělávací oblast:	Jazyk a jazyková komunikace – Český jazyk a literatura
Vhodné období:	první stupeň - 2. období
Pomůcky:	pracovní list
Čas aktivity:	15 minut
Rozvíjené oblasti:	<ul style="list-style-type: none"> • jemná motorika • paměť a zpětné vybavování • vzájemná komunikace
Rozvíjené klíčové kompetence:	<ul style="list-style-type: none"> • vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě • operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a na základě toho si vytváří komplexnější pohled na matematické, přírodní, společenské a kulturní jevy
Očekávané výstupy:	<ul style="list-style-type: none"> • čte s porozuměním přiměřeně náročné texty potichu i nahlas • rozlišuje podstatné a okrajové informace v textu vhodném pro daný věk, podstatné informace zaznamenává • posuzuje úplnost či neúplnost jednoduchého sdělení • porovnává významy slov, zvláště slova stejného nebo podobného významu a slova vícevýznamová
Možnosti využití:	<ul style="list-style-type: none"> • žák vyplní pracovní list sám • žáci vyplní pracovní list ve dvojicích či malých skupinkách • žáci vyplňují pracovní list společně s učitelem

Metodický list – 2v1

(zalaminovaná varianta s použitím suchého zipu)

Vzdělávací oblast:	Jazyk a jazyková komunikace – Český jazyk a literatura
Vhodné období:	první stupeň - 2. období
Pomůcky:	zalaminovaný pracovní list a kartičky, suchý zip přilepený k pracovnímu listu a kartičce
Čas aktivity:	15 minut
Rozvíjené oblasti:	<ul style="list-style-type: none">• jemná motorika• paměť a zpětné vybavování• vzájemná komunikace
Rozvíjené klíčové kompetence:	<ul style="list-style-type: none">• vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě• operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a na základě toho si vytváří komplexnější pohled na matematické, přírodní, společenské a kulturní jevy
Očekávané výstupy:	<ul style="list-style-type: none">• čte s porozuměním přiměřeně náročné texty potichu i nahlas• rozlišuje podstatné a okrajové informace v textu vhodném pro daný věk, podstatné informace zaznamenává• posuzuje úplnost či neúplnost jednoduchého sdělení• porovnává významy slov, zvláště slova stejného nebo podobného významu a slova vícevýznamová
Možnosti využití:	<ul style="list-style-type: none">• žák přilepí správná přísloví na pracovním listu

Metodický list – Spojovačka

Vzdělávací oblast:	Jazyk a jazyková komunikace – Český jazyk a literatura
Vhodné období:	první stupeň - 2. období
Pomůcky:	pracovní list
Čas aktivity:	10-15 minut
Rozvíjené oblasti:	<ul style="list-style-type: none"> • jemná motorika • paměť a zpětné vybavování • vzájemná komunikace
Rozvíjené klíčové kompetence:	<ul style="list-style-type: none"> • vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánuje, organizuje a řídí vlastní učení, projevuje ochotu věnovat se dalšímu studiu a celoživotnímu učení • vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě • operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a na základě toho si vytváří komplexnější pohled na matematické, přírodní, společenské a kulturní jevy • ověřuje prakticky správnost řešení problémů a osvědčené postupy aplikuje při řešení obdobných nebo nových problémových situací, sleduje vlastní pokrok při zdolávání problémů
Očekávané výstupy:	<ul style="list-style-type: none"> • posuzuje úplnost či neúplnost jednoduchého sdělení • porovnává významy slov, zvláště slova stejného nebo podobného významu a slova vícevýznamová
Možnosti využití:	<ul style="list-style-type: none"> • žák vyplní pracovní list sám • žáci vyplní pracovní list ve dvojicích • žáci vyplňují pracovní list společně s učitelem

Metodický list – Kolíčkování 1 a 2

Vzdělávací oblast:	Jazyk a jazyková komunikace – Český jazyk a literatura
Vhodné období:	první stupeň - 2. období
Pomůcky:	zalamované kartičky, kolíček/knoflík/figurka
Čas aktivity:	10 minut
Rozvíjené oblasti:	<ul style="list-style-type: none">• jemná motorika• paměť a zpětné vybavování• vzájemná komunikace
Rozvíjené klíčové kompetence:	<ul style="list-style-type: none">• vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě• operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a na základě toho si vytváří komplexnější pohled na matematické, přírodní, společenské a kulturní jevy
Očekávané výstupy:	<ul style="list-style-type: none">• posuzuje úplnost či neúplnost jednoduchého sdělení• porovnává významy slov, zvláště slova stejného nebo podobného významu a slova vícevýznamová
Možnosti využití:	<ul style="list-style-type: none">• žák připíná kolíček na správné řešení• žák pokládá knoflík (malý předmět) na správné řešení

6.6 Ověření pomůcek a pracovních listů v praxi

Ověření u žáka s poruchou autistického spektra probíhalo dvě vyučovací hodiny. Žák samozřejmě nepracoval celé dvě hodiny v kuse, ale po první hodině následovala desetiminutová přestávka, kdy po přestávce pokračovala jeho práce a taktéž ověřování materiálu.

Při úvodním rozhovoru jsme se dozvěděly, že žák se nesetkává s příslovími poprvé. Dle jeho slov s nimi již ve škole pracoval a také se s nimi setkal u něj doma. Pro začátek ověřování jsme zvolily obrázkové pexeso, kdy měl žák za úkol přiřadit obrázek k názvu přísloví. Na tyto obrázky žák velmi dobře reagoval, ale jak se předpokládalo, ne všechny frazémy znal. Proto využil u některých dvojic vyřazovací metodu a ve výsledku všechna přísloví po menší dopomoci přiřadil správně.

Vzhledem k obrazovému materiálu, jenž byl použit u pexesa, jsme se rozhodly k ověření druhé aktivity s názvem *Kolíčkování*. Cílem žákovy aktivity bylo nalézt odpovídající obrázek ke slovně psanému přísloví. Tato aktivita byla nakonec mírně modifikována a místo připínání kolíčku žák správnou odpověď zakroužkoval. Sám žák hodnotil tuto aktivitu velmi kladně, jelikož se mu dařilo tyto úkoly plnit a díky tomu byl velmi dobře motivován k další práci.

Následovala práce na pracovním listu s názvem *Přísloví*, kde měl žák za úkol zakroužkovat správnou odpověď. Zde nastalo snížení žákovy motivace, jelikož nebyl úspěšný v úvodu pracovního listu. Následoval tedy rozhovor, kdy opakoval, že danou činnost nechápe a proč to má dělat. Avšak po podrobnějším vysvětlení a ukázce správné odpovědi žák sám pokračoval v práci. Dokonce nechtěl, aby mu kdokoliv do práce zasahoval a chtěl si list vypracovat sám. V druhé polovině pracovního listu, kdy se má zakroužkovat správná možnost přísloví, jež je vyobrazeno, se i s chutí zasmál. Jelikož některé možnosti dle něj jsou naprostý nesmysl.

Předposlední pracovní list byl s názvem *Zvířecí přísloví*. Zde už žák postupně ztrácel koncentraci a necítil se být úspěšný. To také vedlo k jeho velké chybovosti a následnému nezájmu o danou činnost. I přesto, že většinu přísloví už viděl v předcházejících pracovních listech, tak zde si náhodně vymýšlel zvířata. Jeho varianta některých přísloví zněla: „*Nekupuj opici v pytli.*“, „*Lepší myš v hrsti než kočka na střeše.*“, „*Nedráždi býka bosou nohou.*“ apod.

Jako poslední ověřovaný materiál byl pracovní list nesoucí název *Spojovačka*, který si žák sám vybral z několika dalších nabízených materiálů. Na výběr měl ještě další materiály s názvy *Doplň chybějící slova*, *Situace*, *Osmisměrka* a *Vysvětli přísloví*. Nejprve sáhl po materiálu *Vysvětli přísloví*, kde jej pravděpodobně zaujaly obrázky, ale nakonec to okomentoval slovy: „*Tam je moc psaní*.“ a sáhl právě po spojovačce. Žák bez větších problémů spojil přísloví, se kterými se během ověřování několikrát setkal. Ovšem později nastal problém při doplňování písmen do tajenky, kdy se žák už na práci nesoustředil a písmena za něj dopsala druhá osoba.

Celkově svou práci žák hodnotí velmi kladně. Dle jeho slov ho nejvíce bavila práce s úvodním pexesem a obecně s obrázky. Nejméně potom přísloví se zvířaty a vůbec ho nezaujaly pracovní listy bez obrazového materiálu.

Intaktní žáci, u kterých se materiál taktéž ověřoval, pracovali po celou dobu ve dvojicích a můžeme říct, že i zde se žáci nesetkali s příslovími poprvé. Prísloví, jež jsou velmi často používány a také se objevují v učebnicích, žáci poznali hned. Obrázkový materiál byl pro ně taktéž velmi motivující a práce s tímto materiálem je více bavila. Při doplňování části přísloví byli žáci velmi úspěšní. Problém však nastal při vysvětlování významu jednotlivých přísloví, kdy si žáci nebyli jistí, jak mají své myšlenky zformulovat. Někdy nevěděli význam přísloví vůbec a muselo být tedy dovysvětleno. Zároveň byl ověřen i materiál s názvem *Situace*, kdy žáci měli značný problém nalézt přísloví, jež je pro danou situaci vhodné. Avšak po menší pomoci zvládli pracovní list vypracovat celý.

6.7 Limity při ověřování praktické části

Ověřování vytvořených materiálů v praxi může být ovlivněno určitými limity jak na straně ověřovatele, tak i na straně osob, u nichž ověřování probíhalo. Těmito limity, jež mohou ovlivňovat samotné ověřování, mohou být: nezkušenost ověřovatele s přístupem k žákům s poruchou autistického spektra, neznalost daného žáka, třídy či školy a také jeho pedagogická nezkušenost. Na straně žáka, u něhož materiály ověřujeme, se můžeme setkat s jeho osobními limity, kterými mohou být: osobní míra koncentrace, celkové duševní rozpoložení či nechuť k práci, kterou nezná, neznalost použitých přísloví a samozřejmě i jeho zdravotní stav.

U intaktních žáků spatřujeme limity v neznalosti některých přísloví a jejich významu, nevhodnému rozdělení žáků do dvojic, osobní míře koncentrace a například i neochotu k práci navíc.

7 Shrnutí a diskuse

Cílem praktické části naší práce bylo vytvořit materiál vhodný nejen pro žáky s poruchou autistického spektra, jenž by byl zaměřený na procvičení, pochopení a také i vysvětlení některých českých frazémů. Materiál byl tvořen autorkou práce za využití softwaru Microsoft Word, internetu a také knih.

Po úspěšném vytvoření pomůcek a pracovních listů se tento materiál ověřoval v praxi u žáka s poruchou autistického spektra a taktéž u intaktních žáků. Žákovi bylo předloženo několik materiálů a měl možnost i vlastního výběru z několika dalších pracovních listů. Sám žák se cítil být většinu času při práci úspěšný a v některých případech se i pobavil.

Ověřování v edukační praxi nám přineslo poznatek týkající se využití obrázků v materiálu. Žák preferoval výběr pracovních listů, kde byl alespoň v některém cvičení obrázek. Dá se tedy říct, že by bylo vhodné některé pracovní listy doplnit o obrázkový materiál, jenž by sloužil k lepší motivaci a taktéž pochopení a imaginaci některých přísloví.

U intaktních žáků jsme se setkali s velkými rozdíly ve znalostech přísloví. Největší problém žákům dělalo využití přísloví v praxi. Mnoho z nich daná přísloví zná, ale neví, jak je mají použít. Stejný problém nastal i u vysvětlování některých přísloví. Můžeme tedy říct, že žáci přísloví znají, ale sami je nepoužívají.

Je potřeba zdůraznit, že většina materiálu je vytvořena pro opakování přísloví a předpokládá se tedy, že s jistými příslovími se žáci už v minulosti setkali.

Závěr

Práce si kladla za cíl představit problematiku týkající se vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra v běžné základní škole a také vytvořit materiál zaměřující se na frazémy, jenž by byl pro tyto žáky vhodný. Cíl se podařilo naplnit jak v teoretické části, kde jsme nezapomněly zmínit i proběhlé změny plynoucí z 11. revize Mezinárodní klasifikace nemocí, tak i v praktické části, kde se nám podařilo vytvořit materiál vhodný nejen pro žáky s poruchou autistického spektra. Materiál je tedy vhodný zároveň i pro intaktní žactvo a rozvíjí nejen imaginaci žáků, ale i jemnou motoriku a vyjadřovací schopnosti.

Současně jsme v teoretické části naší práce vymezily historický kontext (vzhledem k mylným informacím nacházejících se ve společnosti) a zabývaly jsme se i nejčastěji používanými termíny a oslovováním lidí s poruchou autistického spektra. Nezapomněly jsme ani na legislativní rámec spojený se začleňováním žáků v rámci inkluze do běžných základních škol a také jsme upozornily na možné nevýhody. Součástí naší práce jsou i informace týkající se vhodné úpravy nejen prostředí, ale i času u žáka s PAS navštěvující běžnou základní školu. Dále jsme představily dva nejvíce využívané přístupy u žáků s PAS, co se týká jejich vzdělávání.

Rozebraly jsme i dopodrobna Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, kde jsme představily oblast Jazyk a jazyková komunikace, která byla stěžejní pro tvorbu materiálů v praktické části. V návaznosti na to proběhla i rešerše nejvíce používaných učebnic určených žákům čtvrtých a pátých ročníků. Zde jsme hledaly přítomnost frazémů, a především jejich využití v hodinách Českého jazyka na základních školách. Došly jsme k závěru, že se frazémy v učebnicích objevují, ale paradoxně se jim nevěnuje moc pozornosti., přitom tolik rozvíjí nejen náš jazyk, ale i imaginaci a možné vztahy ve společnosti.

V praktické části jsme se dále věnovaly tvorbě pomůcek a pracovních listů s využitím frazémů. Soustředily jsme se především na využití přísloví a v celém vytvořeném materiálu se objevuje zhruba šedesát přísloví. Tato přísloví jsou využita v různých podobách. Volily jsme aktivity jako: skládání dvojic, pexeso, křížovku, osmisměrku, doplňování slov, spojování, hledání popletených přísloví a mnoho dalších.

Kromě psaného textu jsme vytvořily i obrázkový materiál pomáhající rozvoji imaginace nejen u žáků s PAS. Tyto obrázky jsou využity nejen v pexesu, ale i v pracovních listech

a ověření v praxi nám přineslo důležitou zpětnou vazbu a informaci, že materiál obsahující obrázky je atraktivnější a sám o sobě více motivující. Je skvělé, že žáci se s příslovími nesetkali poprvé, a proto mohl být ověřen i materiál, který je postaven právě na znalosti některých přísloví.

I přes přítomnost jistých limitů, lze materiál vytvořený v praktické části využít v běžné praxi. Vždy je možnost daný materiál upravit pro konkrétního jedince či třídu a pracovat s ním tak, aby byl co nejvíce přínosný nejen vyučujícímu, ale hlavně žákům.

Seznam knižních citací

ADAMUS, Petr, 2014. *Edukace žáků s poruchou autistického spektra v kontextu rozvoje klíčových kompetencí*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 182 s. ISBN 978-80-7464-661-4.

ADAMUS, Petr, 2016. *Strategie uplatňované v edukaci žáků s poruchami autistického spektra*. 1. vyd. Ostrava: Montanex. Jazyk a řeč. ISBN 978-80-7225-436-1.

BAZALOVÁ, Barbora, 2012. *Poruchy autistického spektra v kontextu české psychopedie*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5930-6.

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

BENDOVÁ, Petra, 2011. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. 1. vyd. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3853-6.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ, 2008. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. 1. vyd. Praha: Portál. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-475-5.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ, 2012. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3309-7.

ČADILOVÁ, Věra, Blanka HOUSAROVÁ, Dita JANDERKOVÁ a Jitka KENDÍKOVÁ, 2016. *Řečové a komunikační obtíže*. 1. vyd. Praha: Raabe. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-214-1.

ČECHOVÁ, Marie a Vlastimil STYBLÍK, 1998. *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. 1. vyd. Praha: SPN-pedagogické nakladatelství. ISBN 80-85937-47-6.

ČECHOVÁ, Marie, 2011. *Čeština-řeč a jazyk*. 3., rozš. a upr. vyd. Praha: SPN-pedagogické nakladatelství. ISBN 978-80-7235-413-9.

ČECHOVÁ, Marie, 2012. *Řeč o řeči*. 1. vyd. Praha: Academia. Lingvistika (Academia). ISBN 978-80-200-2069-7.

ČERMÁK, František, 2007. *Frazeologie a idiomatika česká a obecná: Czech and general phraseology*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1371-0.

DOLEŽALOVÁ, Alena Bára, 2020. *Český jazyk 5: pro 5. ročník základní školy*. 4.vyd. Brno: Nová škola-. Duhová řada. ISBN 978-80-7600-138-1.

DOLEŽALOVÁ, Alena Bára, 2021. *Český jazyk 4: pro 4. ročník*. 7. vyd. Brno: Nová škola. ISBN 978-80-7600-216-6.

FABIÁNOVÁ, Ivana, Ilona KIRCHNEROVÁ a Zita JANÁČKOVÁ, 2015. *Český jazyk 5: učebnice pro 5. ročník základní školy*. Brno: Nová škola Brno. Duhová řada. Čtení s porozuměním. ISBN 978-80-87591-42-0.

FITZGERALD, M. M. 2019. *The history of autism in the first half century of the 20th century: new and revised*. In *Jornal for ReAttach Therapy and Developmental Diversities*, vol. 1, no. 2, p. 70–77.

GILLBERG, Christopher a Theo PEETERS, 2008. *Autismus-zdravotní a výchovné aspekty: výchova a vzdělávání dětí s autismem*. 3. vyd. Přeložil Miroslava JELÍNKOVÁ. Praha: Portál. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-498-4.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2015. *Psychologický slovník*. 3. aktualizované vyd. Praha: Portál, 774 s. ISBN 978-80-262-0873-0.

HOŠNOVÁ, Eva, Martina ŠMEJKALOVÁ, Irena VAŇKOVÁ, Milada BURIÁNKOVÁ a Zdeňka DVOŘÁKOVÁ, 2011. *Český jazyk 4 pro základní školy*. Praha: SPN-pedagogické nakladatelství. ISBN 978-80-7235-423-8

HOŠNOVÁ, Eva, Milada BURIÁNKOVÁ a Zdeňka DVOŘÁKOVÁ, 2014. *Český jazyk 5 pro základní školy*. Praha: SPN-pedagogické nakladatelství. ISBN 978-80-7235-453-5.

HOWLIN, Patricia, 2005. *Autismus u dospívajících a dospělých: cesta k soběstačnosti*. 1. vyd. Praha: Portál. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7367-041-0.

HRDLIČKA, Michal, 2020. *Mýty a fakta o autismu*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1648-3.

JANÁČKOVÁ, Zita, Ilona KIRCHNEROVÁ, Karla ONDRÁŠKOVÁ a Lenka ANDRÝSKOVÁ, 2015. *Český jazyk 4*. Brno: Nová škola Brno. Duhová řada. Čtení s porozuměním. ISBN 978-80-87591-28-4.

KARLÍK, Petr, Marek NEKULA, Zdenka RUSÍNOVÁ a Miroslav GREPL, 2012. *Příruční mluvnice češtiny*. Vyd. 2., opr. [i.e. 4. vyd.]. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny ISBN 978-80-7106-624-8.

KENDÍKOVÁ, Jitka, 2018. *Rok I.: změny v legislativě na příkladech ze školní praxe*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-90-9.

KOSOVÁ, Jaroslava, 2011. *Český jazyk: pro 5. ročník základní školy*. Plzeň: Fraus. ISBN 978-80-7238-960-5.

KOSOVÁ, Jaroslava, Gabriela BABUŠOVÁ, Lenka RYKROVÁ a Jitka VOKŠICKÁ, 2010. *Český jazyk: pro 4. ročník základní školy*. Plzeň: Fraus. ISBN 978-80-7238-934-6.

KUKAL, Petr, 2010. *Říkejme si přísloví: náměty pro využití přísloví a říkanek k rozvoji myšlení dětí od 4 do 8 let*. Vyd. 2. Ilustroval Jana KUDLIČKOVÁ. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-731-2.

OŠLEJŠKOVÁ, Hana, 2018. *Aktuální kapitoly z dětské neurologie pro praxi*. 1. vyd. Olomouc: Solen, Medical education. Meduca. ISBN 978-80-7471-240-1.

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

PEETERS, Theo, 1998. *Autismus: od teorie k výchovně-vzdělávací intervenci*. 1. vyd. Praha: Scientia. ISBN 80-7183-114-x.

PIVARČ, Jakub, 2020. *Na cestě k inkluzi: proměny pedagogických procesů ve vzdělávání a jejich pojetí učiteli a zástupci vedení ZŠ*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7603-206-4.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.

RABOCH, Jiří, Michal HRDLIČKA, Pavel MOHR, Pavel PAVLOVSKÝ a Radek PTÁČEK ed., 2015. *DSM-5®: diagnostický a statistický manuál duševních poruch*. 1. vyd. Praha: Hogrefe - Testcentrum. ISBN 978-80-86471-52-5.

ŘÍHOVÁ, Alena, 2011. *Poruchy autistického spektra: (pomoc pro rodiče dětí s PAS)*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2677-8.

SHEFFER, E. 2018. *Asperger's Children: The Origins of Autism in Nazi Vienna*. New York: W.W. Norton & Company, 320 p. ISBN 978-0-393-35779-0.

SROKOVÁ, Eva a Pavla OLŠÁKOVÁ, 2004. *Autismus ve školní praxi*. 1. vyd. Ostrava: Montanex, 47 s. Ze zkušeností pedagogů speciálních škol a zařízení. ISBN 80-7225-144-9.

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

THOROVÁ, Kateřina, 2016. *Poruchy autistického spektra*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0768-9.

TUCKERMANN, Antje, Anne HÄUSSLER a Eva LAUSMANN, 2014. *Strukturované učení v praxi: uplatnění principů Strukturovaného učení v prostředí běžné školy*. 1. vyd. V Praze: Pasparta. ISBN 978-80-905576-3-5.

VERMEULEN, Peter., 2001. *Autistic thinking-this is the title*. 1. vyd. Philadelphia: Jessica Kingsley Pub. ISBN 978-1853029950.

VOSMIK, Miroslav a Lucie BĚLOHLÁVKOVÁ, 2010. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. 1. vyd. Praha: Portál. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-687-2.

ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a Věra ČADILOVÁ, 2015. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 228 s. Ostatní odborné publikace. ISBN 978-80-244-4669-1.

Seznam online citací

AL GHAZI, L. 2018. History of autism. The beginnings. Collusions or serendipity. In *Journal of Educational Sciences XIX*, vol. 38, no. 2, p. 5–17. doi: 10.35923/JES.2018.2.01.

AUTISM SPEAKS. 2021. *Medical conditions associated with autism* [online]. [cit. 2022-01-17]. Dostupné z: <https://www.autismspeaks.org/medical-conditions-associated-autism>

AUTISTÉ.CZ. 2011. *Flinta* [online]. [cit. 2021-7-7]. Dostupné z: <http://program.autiste.cz/seznameni/?term=flinta>

ČESKO. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných [online]. [cit. 2022-03-10]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>.

ČESKO. Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky [online]. [cit. 2022-03-10]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-48>

ČESKO. Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních [online]. [cit. 2022-03-10]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>.

ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání [online]. [cit. 2022-03-10]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>.

ČESKO. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů [online]. [cit. 2022-03-10]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>.

DUDOVÁ, Iva, Klára HORÁČKOVÁ, Michal HRDLIČKA a Martin BALAŠTÍK. *Význam maternálních autoprotilátek při vzniku poruch autistického spektra*. *Česko-slovenská pediatrie* [online]. 2019, 74 (4), 205–10 [cit. 2022-01-13]. Dostupné z: <https://eds.p.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=0e757f9c-1a8f-4dc8-83dc-1c194864240f%40redis>

FLATICON. 2021. *Bread icon* [online]. [cit. 2021-7-7]. Dostupné z: https://www.flaticon.com/free-icon/silhouette_58270

GABIS, Lidia V., Odelia Leon ATTIA, Mia GOLDMAN, Noy BARAK, Paula TEFERA, Shahar SHEFER, Meirav SHAHAM a Tally LERMAN-SAGIE. *The myth of vaccination and autism spectrum*. European Journal of Paediatric Neurology [online]. 2022 (36), 151-158 [cit. 2022-01-13]. ISSN 10903798. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1090379821002312?via%3Dihub>

GEISLER, Michal. *Autismus jako společenskovední téma*. HISTORICKÁ SOCIOLOGIE [online]. 2016 (1), 95-110 [cit. 2022-01-12]. ISSN 2336-3525. Dostupné z: <https://karolinum.cz/casopis/historicka-sociologie/rocnik-8/cislo-1/clanek-2768>

HERMAN, Ellen. *Lauretta Bender 1897–1987*. The Autism History Project [online]. 2019 [cit. 2022-01-24] Dostupné z: <https://blogs.uoregon.edu/autismhistoryproject/people/lauretta-bender-1897-1987/>

JAROLÍMOVÁ, Marcela. *Legislativa a právní vymezení vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Autismport [online]. 9.2.2021 [cit. 2022-01-18]. Dostupné z: <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/legislativa-a-pravni-vymezeni-vzdelavani-deti-a-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami>

KENNY, Lorcan, Caroline HATTERSLEY, Bonnie MOLINS, Carole BUCKLEY, Carol POVEY a Elizabeth PELLICANO. *Which terms should be used to describe autism? Perspectives from the UK autism community*. Autism [online]. 2016, 20 (4), 442-462 [cit. 2022-01-10]. ISSN 1362-3613. Dostupné z: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1362361315588200>

MAENNER, Matthew a kol. *Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2016*. MMWR Surveill Summ 2020;69(No. SS-4):1–12. [cit. 2022-01-12] DOI: [http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.ss6904a1external icon](http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.ss6904a1external%20icon)

MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online], Praha: 2021 [cit. 2022-01-26]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/4982/>

OŠLEJŠKOVÁ, Hana. Autismus. Neurologické, behaviorální a kognitivní projevy. *Neurologie pro praxi* [online]. 2006(4), 189-191 [cit. 2022-01-12]. Dostupné z: <https://www.neurologiepropraxi.cz/pdfs/neu/2006/04/04.pdf>

PIXABAY. 2013. *Holub* [online]. [cit. 2021-7-2]. Dostupné z: <https://pixabay.com/cs/illustrations/pt%C3%A1k-holub-%C4%8Dern%C3%A1-silueta-zv%C3%AD%C5%99ete-220223/>

PUBLIC DOMAIN PICTURES. 2021. *Komár* [online]. [cit. 2021-7-2]. Dostupné z: <https://www.tenstickerhttps://www.publicdomainpictures.net/cs/view-image.php?image=266946&picture=komar-hmyz-siluetas.cz/samolepky/nalepka-velbloudi-silueta-423>

TENVINILO. 2021. *Velbloudí silueta* [online]. [cit. 2021-7-2]. Dostupné z: <https://www.tenstickers.cz/samolepky/nalepka-velbloudi-silueta-423>

VECTOR.ME. 2021. *Vrána silueta klipart* [online]. [cit. 2021-7-2]. Dostupné z: https://cz.vector.me/browse/201581/crow_silhouette_clip_art

WAGNEROVÁ, Alena. *Pedagog prvního stupně a dítě s PAS ve výuce*. Autismport [online]. 12.1.2021 [cit. 2022-01-21]. Dostupné z: <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/pedagog-prvniho-stupne-a-dite-s-pas-ve-vyuce>

WHO. 2022. *ICD-11*. [online]. [cit. 2022-01-10] Dostupné z: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http%3a%2f%2fid.who.int%2fid%2fentity%2f437815624>

Seznam použitých zkratk

- apod. – a podobně
- atd. – a tak dále
- kol. – kolektiv
- MKN-10 – Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: desátá revize
- např. – například
- PAS – poruchy autistického spektra
- TEACCH – treatment and education of autistic and communication handicapped children

Seznam tabulek

Tabulka 1 Výhody a nevýhody integrace

Seznam příloh

- Příloha č. 1 - Přiřazování dvojic
- Příloha č. 2 - Pexeso
- Příloha č. 3 - Dvojice
- Příloha č. 4 - Vysvětlí přísloví
- Příloha č. 5 - Vysvětlí přísloví (zalamovaná varianta s použitím suchého zipu)
- Příloha č. 6 - Zvířecí přísloví
- Příloha č. 7 - Dopln chybějící slova
- Příloha č. 8 - Přísloví
- Příloha č. 9 - Situace
- Příloha č. 10 - Situace (zalamovaná varianta s použitím suchého zipu)
- Příloha č. 11 - Rýmovačky
- Příloha č. 12 - Rýmovačky (zalamovaná varianta s použitím suchého zipu)
- Příloha č. 13 - Křížovka
- Příloha č. 14 - Osmisměrka
- Příloha č. 15 - 2v1
- Příloha č. 16 - 2v1 (zalamovaná varianta s použitím suchého zipu)
- Příloha č. 17 - Spojovačka
- Příloha č. 18 - Kolíčkování 1
- Příloha č. 19 - Kolíčkování 2

Přílohy

Příloha č. 1 – Přiřazování dvojic

Dvakrát měř, jednou řež.	Pořádně si rozmysli, než něco uděláš.
Co oči nevidí, to srdce nebolí.	Špatné věci, které nevidíš, tě netrápí.
Boží mlýny melou pomalu, ale jistě.	Kdo dělá špatné věci, bude jednou potrestán.
Bližší košile než kabát.	Každý se dříve stará o sebe a svou rodinu než o druhé.
Koho chleba jíš, toho píseň zpívej.	Měl bys být na straně toho, kdo ti někdy pomohl.
Bez práce nejsou koláče.	Bez práce nedostaneš žádnou odměnu.
Kdo jinému jámu kopá, sám do ní padá.	Pokud děláš někomu špatné věci, vymstí se ti to.
Jak se do lesa volá, tak se z lesa ozývá.	Jak se chováš ty k druhým, budou se chovat ti druzí k tobě.
Můj dům, můj hrad.	Ve svém vlastní domě si určuji pravidla sám.
Jablko nepadá daleko od stromu.	Jsi stejný jako tvůj rodič.
Neházej flintu do žita.	Nevzdávej to.
Co na srdci, to na jazyku.	Upřímný člověk říká hned to, co si myslí.
Jedním uchem tam, druhým ven.	To, co ti někdo řekne, tak hned zapomeneš.


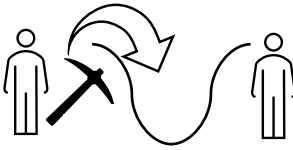
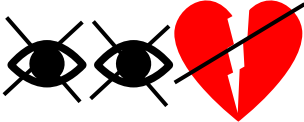

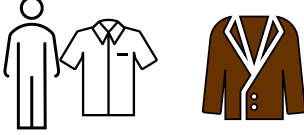



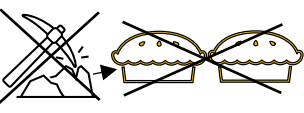
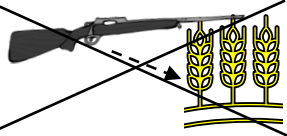
Nemusí pršet, stačí, když kape.	Buď rád za malé pokroky a nechtěj všechno hned.
Tak dlouho se chodí se džbánem pro vodu, až se ucho utrhne.	Tak dlouho děláš něco nebezpečného, až na to doplatíš.
Když se dva perou, třetí se směje.	Ze sporů nemá užitek nikdo z těch, kteří se hádají. Většinou ten třetí získá to, o co se ti dva hádají.
Mezi slepými jednooký králem.	V situaci, kdy jsou lidé neschopní, může vyniknout i průměrný člověk.
Láska hory přenáší.	Díky lásce dokážeš cokoliv.
Chodit okolo horké kaše.	Neříkat pravdu, jen ji naznačovat.
Darovanému koni na zuby nehleď.	Nehledej chyby na dárku.
Pes, který štěká, nekouše.	Ten, kdo hodně vyhrožuje, většinou nic neudělá.
Ranní ptáče dál doskáče.	Čím dřív vstaneš, tím víc práce uděláš.
Co jsi z úst vypustil, to ani párem koní nedostaneš zpět.	Co už jsi jednou řekl, nikdy nemůžeš vzít zpět.
Kdo chce psa bít, hůl si najde.	Pokud ti chce někdo ublížit, najde si vždy důvod.
Já o voze, ty o koze.	Já se bavím o něčem jiném než ty.
Nekupuj zajíce v pytli.	Než něco koupíš, tak se nejdříve přesvědč o tom, co ti nabízí.

Vrána k vráně sedá, rovný rovného si hledá.	Lidé, kteří mají společné zájmy, se baví mezi sebou.
Nedělej z komára velblouda.	Nezveličuj problém.
Dočkej času, jako husa klasu.	Nebud' nedočkavý.
Lepší vrabec v hrsti než holub na střeše.	Lepší mít málo než nemít vůbec nic.
Nedráždi hada bosou nohou.	Zbytečně druhého neprovokuj.
Oheň je dobrý sluha, ale zlý pán.	Oheň je výborný pomocník, dokud ho máme pod kontrolou.
Komu se nelení, tomu se zelení.	Kdo není líný, tomu se dobře daří.
Komu není shůry dáno, v apatyce nekoupí.	Bystrost a chytrost se nedá nikde koupit. Člověk se s ní musí narodit.
Žádný učený z nebe nespádl.	Kdo se učí, nemůže umět všechno hned.
Chytrému napověz, hloupého trkni.	Chytrému stačí napovědět. Hloupému to musíme říct.
Kolik jazyků znáš, tolikrát jsi člověkem.	Čím více jazyků se naučíš, tím více budeš lidem rozumět.
Dobrá rada nad zlato.	Dobrá rada je někdy víc než všechno zlato světa.
Hlad je nejlepší kuchař.	Díky hladu uvaříš nejlepší jídla.
Kdo šetří, má za tři.	Kdo neutrací a šetří, má spousty peněz.


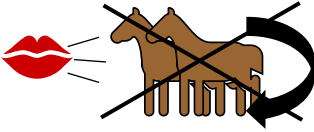

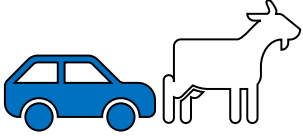


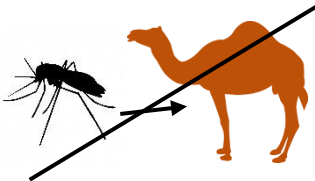
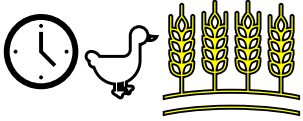
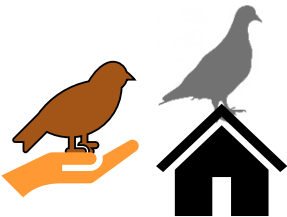

Nechval dne před večerem.	Neraduj se předčasně. Až úplně na konci se pozná, jak to doopravdy dopadlo.
Pozdě bycha honiti.	Teď je už pozdě říkat, co bys udělal jinak.
Strach má velké oči.	Kvůli strachu zbytečně zveličujeme problém.
Za dobrotu na žebrotu.	Ne vždy se dočkáš vděku od člověka, kterému pomůžeš.
Mluviti stříbro, mlčeti zlato.	Někdy je lepší raději mlčet, pokud neznáš vhodná slova.
Lež má krátké nohy.	Na lež se rychle přijde.
Tichá voda, břehy mele.	Ten, kdo je tichý, může ve výsledku překvapit něčím nečekaným.
Co se v mládí naučíš, v stáří jako když najdeš.	Ve stáří se ti bude hodit to, co jsi se naučil jako mladý.
Co je šeptem, to je s čertem.	Šeptat je neslušné.
Čiň čertu dobře, peklem se ti odvděčí.	Pokud pomáháš zlé osobě, vymstí se ti to.
Komu není rady, tomu není pomoci.	Kdo si nechce nechat poradit, tomu nemůžeme pomoci.
Kdo uteče, vyhraje.	V některých situacích je útek nejlepší volbou.
Moudřejší ustoupí.	Ten, kdo je moudřejší se nehádá a raději si nechá informaci pro sebe.
Práce kvapná, málo platná.	Rychle udělaná práce není tak kvalitní.

Zvyk je železná košile.	Člověk se těžko zbavuje svých starých zvyků a návyků.
Po bitvě je každý generálem.	Pokud ti něco dopadne špatně, je snadné říkat, jak se to mělo udělat lépe.
Pýcha předchází pád.	Nebud' namyšlený, jinak se ti to vymstí.
Neříkej hop, dokud nepřeskočíš.	Neraduj se předčasně.
Co můžeš udělat dnes, neodkládej na zítra.	Dělej věci rovnou a neodkládej je.
Co nejde silou, jde rozumem.	Pokud ti něco nejde silou, musíš se nad tím zamyslet.

Příloha č. 2 - Pexeso

	<p>Dvakrát měř, jednou řež.</p>		<p>Kdo jinému jámu kopá, sám do ní padá.</p>
	<p>Co oči nevidí, to srdce nebolí.</p>		<p>Jak se do lesa volá, tak se z lesa ozývá.</p>
	<p>Bližší košile než kabát.</p>		<p>Můj dům, můj hrad.</p>
	<p>Koho chleba jíš, toho píseň zpívej.</p>		<p>Jablko nepadá daleko od stromu.</p>
	<p>Bez práce nejsou koláče.</p>		<p>Neházej flintu do žita.</p>

	<p>Co na srdci, to na jazyku.</p>		<p>Tak dlouho se chodí se džbánem pro vodu, až se ucho utrhne.</p>
	<p>Jedním uchem tam, druhým ven.</p>		<p>Když se dva perou, třetí se směje.</p>
	<p>Nemusí pršet, stačí, když kape.</p>		<p>Mezi slepými jednooký králem.</p>
	<p>Láska hory přenáší.</p>		<p>Chodit okolo horké kaše.</p>
	<p>Darovanému koni na zuby nehleď.</p>		<p>Pes, který štěká, nekouše.</p>

	<p>Ranní ptáče dál doskáče.</p>		<p>Co jsi z úst vypustil, ani párem koní nedostaneš zpět.</p>
	<p>Kdo chce psa bít, hůl si najde.</p>		<p>Já o voze a ty o koze.</p>
	<p>Nekupuj zajíce v pytli.</p>		<p>Vrána k vráně sedá, rovný rovného si hledá.</p>
	<p>Nedělej z komára velblouda.</p>		<p>Dočkej času, jako husa klasu.</p>
	<p>Lepší vrabec v hrsti než holub na střeše.</p>		<p>Nedráždi hada bosou nohou.</p>

Příloha č. 3 - Dvojice

Dvakrát měř,	jednou řež.
Co oči nevidí,	to srdce nebolí.
Boží mlýny melou pomalu,	ale jistě.
Bližší košile	než kabát.
Koho chleba jíš,	toho píseň zpívej.
Bez práce	nejsou koláče.
Kdo jinému jámu kopá,	sám do ní padá.
Jak se do lesa volá,	tak se z lesa ozývá.
Můj dům,	můj hrad.
Jablko nepadá	daleko od stromu.
Neházej	flintu do žita.
Co na srdci,	to na jazyku.
Jedním uchem tam,	druhým ven.
Nemusí pršet,	stačí, když kape.

Tak dlouho se chodí se džbánem pro vodu,	až se ucho utrhne.
Když se dva perou,	třetí se směje.
Mezi slepými	jednooký králem.
Láska	hory přenáší.
Chodit okolo	horké kaše.
Darovanému koni	na zuby nehleď.
Pes, který	štěká, nekouše.
Ranní ptáče	dál doskáče.
Co jsi z úst vypustil,	to ani párem koní nedostaneš zpět.
Kdo chce psa bít,	hůl si najde.
Já o voze,	ty o koze.
Nekupuj zajíce	v pytli.
Vrána k vráně sedá,	rovný rovného si hledá.
Nedělej z	komára velblouda.
Dočkej času,	jako husa klasu.

Lepší vrabec v hrsti	než holub na střeše.
Nedráždi hada	bosou nohou.
Oheň je dobrý sluha,	ale zlý pán.
Komu se nelení,	tomu se zelení.
Komu není shůry dáno,	v apatyce nekoupí.
Žádný učený	z nebe nespádl.
Chytrému napověz,	hloupého trkni.
Kolik jazyků znáš,	tolikrát jsi člověkem.
Dobrá rada	nad zlato.
Hlad je	nejlepší kuchař.
Kdo šetří,	má za tři.
Nechval dne	před večerem.
Pozdě	bycha honiti.
Strach má	velké oči.
Za dobrotu	na žebrotu.

Mluviti stříbro,	mlčeti zlato.
Lež má	krátké nohy.
Tichá voda,	břehy mele.
Co se v mládí naučíš,	v stáří jako když najdeš.
Co je šeptem,	to je s čertem.
Čiň čertu dobře,	peklem se ti odvděčí.
Komu není rady,	tomu není pomoci.
Kdo uteče,	vyhraje.
Moudřejší	ustoupí.
Práce kvapná,	málo platná.
Zvyk je	železná košile.
Po bitvě je	každý generálem.
Pýcha	předchází pád.
Neříkej hop,	dokud nepřeskočíš.
Co můžeš udělat dnes,	neodkládej na zítra.

Co nejde silou,

jde rozumem.

Příloha č. 4 - Vysvětli přísloví

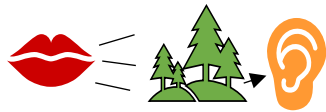
Vysvětli přísloví

Podle obrázku urči přísloví a napiš jeho význam.

1.



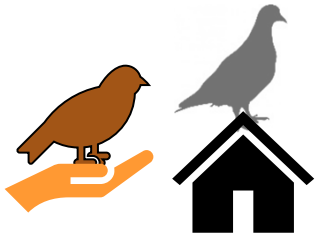
2.



3.



4.



5.



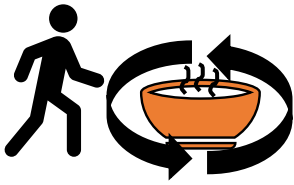
6.



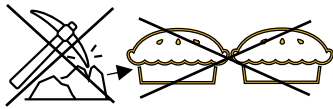
7.



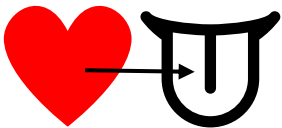
8.



9.



10.



Příloha č. 5 - Vysvětli přísloví (zalamínovaná varianta s použitím suchého zipu)

Vysvětli přísloví

Podle obrázku urči přísloví a doplň jeho význam.

1.



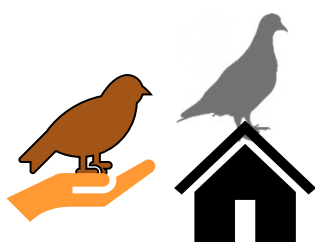
2.



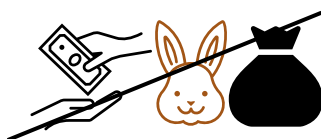
3.



4.



5.



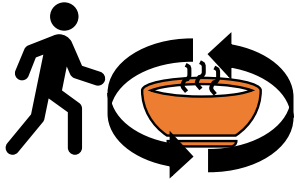
6.



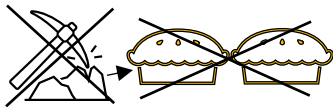
7.



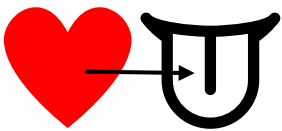
8.



9.



10.



Jak se do lesa volá, tak se z lesa ozývá.	Jak se chováš ty k druhým, budou se chovat ti druzí k tobě.	Chodit okolo horké kaše.	Neříkat pravdu, jen ji naznačovat.
Můj dům, můj hrad.	Ve svém vlastní domě si určíš pravidla sám.	Bez práce nejsou koláče.	Bez práce nedostaneš žádnou odměnu.
Nekupuj zajíce v pytli.	Než něco koupíš, tak se nejdříve přesvědč o tom, co ti nabízí.	Co na srdci, to na jazyku.	Upřímný člověk říká hned to, co si myslí.
Dvakrát měř, jednou řež.	Pořádně si rozmysli, než něco uděláš.	Dočkej času, jako husa klasu.	Nebuď nedočkavý.
Lepší vrabec v hrsti než holub na střeše.	Lepší mít málo než nemít vůbec nic.	Nedráždi hada bosou nohou.	Zbytečně druhého neprovokuj.

Příloha č. 6 - Zvířecí přísloví

Zvířecí přísloví

1. Doplně do přísloví chybějící zvíře.

- a) Darovanému _____ na zuby nehleď.
- b) _____, který štěká, nekouše.
- c) Ranní _____ dál doskáče.
- d) Co jsi z úst vypustil, to ani párem _____ nedostaneš zpět.
- e) Kdo chce _____ bít, hůl si vždy najde.
- f) Já o voze ty o _____.
- g) Nekupuj _____ v pytli
- h) _____ k _____ sedá, rovný rovného si hledá
- i) Nedělej z _____ _____.
- j) Dočkej času, jako _____ klasu
- k) Lepší _____ v hrsti nežli _____ na střeše.
- l) Nedráždí _____ bosou nohou

2. Zakroužkuj červenou barvou všechna přísloví, která se týkají ptáků.

3. Ve dvojici diskutujte o významu těchto přísloví.

Příloha č. 7 - Dopln chybějící slova

Dopln chybějící slova

1. Dvakrát měř, jednou_____.
2. Co oči_____, to srdce nebolí.
3. Boží _____ melou pomalu, ale _____.
4. _____ košile nežli _____.
5. Koho _____ jíš, toho _____ zpívej.
6. _____ práce _____ koláče.
7. Kdo jinému jámu _____, sám do ní padá.
8. Jak se do lesa _____, tak se z lesa ozývá.
9. Můj _____, _____ hrad.
10. Jablko _____ daleko od stromu.
11. Neházej flintu do _____.
12. Co na _____, to na jazyku.
13. Jedním _____ tam, druhým _____.
14. Nemusí pršet, stačí když _____.
15. Tak dlouho se chodí se _____ pro vodu, až se ucho _____.
16. Když se dva perou, _____ se směje.
17. Mezi slepými jednooký _____.

18. _____ hory přenáší.

19. _____ okolo horké _____.

Příloha č. 8 - Přísloví

Přísloví

Zakroužkuj správnou odpověď.

1. Žádný _____ z nebe nepadl.

- a) bohatý b) učený c) radostný

2. _____ má velké oči.

- a) Strach b) Dítě c) Pes

3. Nechval dne před _____.

- a) koněm b) večerem c) nocí

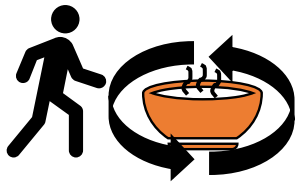
4. Pýcha _____ pád.

- a) je b) vyvolá c) předchází

5. Co se v mládí _____, ve stáří jako když najdeš.

- a) naučíš b) nachodíš c) namluvíš

6.



a) Chodit okolo horké kaše.

b) Vařit horkou kaši.

c) Vyhodit horkou polévku.

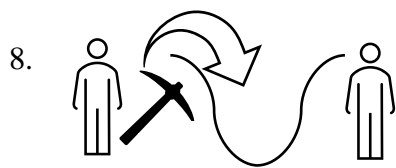
7.



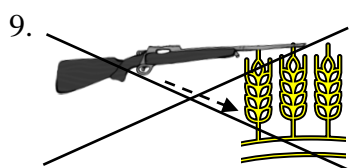
a) Poslouchat oběma ušima.

b) Jedním uchem tam, druhým ven.

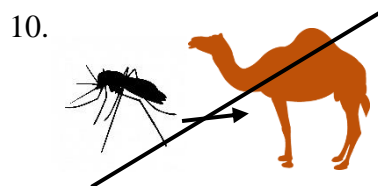
c) Všechno projde ušima.



- a) Je dobré hodit krumpáč do díry.
- b) Ve dvou se to lépe táhne.
- c) Kdo jinému jámu kopá, sám do ní padá.



- a) Nechod' s flintou do žita.
- b) Nestřílej flintou do žita.
- c) Neházej flintu do žita.



- a) Nedělej z komára velblouda.
- b) Komár nemá rád velbloudy.
- c) Velbloud nejlí komáry.

Příloha č. 9 - Situace

Situace

K níže popsaným situacím přiřaď vhodná přísloví (v závorce najdeš nápovědu).

1. Kamarád ti dá dárek, ale tobě se vůbec nelíbí. Co by ti mohla maminka říct? (kůň)

2. Jsi netrpělivý a nemůžeš se dočkat výsledků testu. Co by ti mohla paní učitelka říct? (klas)

3. Chceš jít skákat z letadla s padákem, ale máš z toho hrozný strach. Co by ti mohl instruktor říct? (oči)

4. Učíš se hrát na klavír, ale moc ti to nejde i přesto, že se velmi snažíš. Co by ti mohl pan učitel hudby říct? (nebe)

5. Chováš se nehezky ke svému kamarádovi a on se začne stejným způsobem chovat k tobě. Co by ti kamarád mohl říct? (ozývá)

6. Chceš se pomstít tvému sourozenci a chystáš na něj lest. Nakonec tě ale odhalí a maminka se na tebe velmi zlobí. Co ti může sourozenec říct? (jáma)

7. Chováš se úplně stejně jako jeden z tvých rodičů. Co o tobě můžou lidé říct? (jablko)

-
8. Kamarád se ti snaží něco říct, ale pořád se nedostává k jádru věci. Co mu můžeš říct?
(kaše)
-

Příloha č. 10 - Situace (zalamínovaná varianta s použitím suchého zipu)

Situace

K níže popsaným situacím přiřaď vhodné přísloví (v závorce najdeš nápovědu).

1. Kamarád ti dá dárek, ale tobě se vůbec nelíbí. Co by ti mohla maminka říct? (kůň)
2. Jsi netrpělivý a nemůžeš se dočkat výsledků testu. Co by ti mohla paní učitelka říct? (klas)
3. Chceš jít skákat z letadla s padákem, ale máš z toho hrozný strach. Co by ti mohl instruktor říct? (oči)
4. Učíš se hrát na klavír, ale moc ti to nejde i přesto, že se velmi snažíš. Co by ti mohl pan učitel hudby říct? (nebe)
5. Chováš se nehezky ke svému kamarádovi a on se začne stejným způsobem chovat k tobě. Co by ti kamarád mohl říct? (ozývá)
6. Chceš se pomstít tvému sourozenci a chystáš na něj lest. Nakonec tě ale odhalí a maminka se na tebe velmi zlobí. Co ti může sourozenec říct? (jáma)
7. Chováš se úplně stejně jako jeden z tvých rodičů. Co o tobě můžou lidé říct? (jablko)
8. Kamarád se ti snaží něco říct, ale pořád se nedostává k jádru věci. Co mu můžeš říct? (kaše)

Jak se do lesa volá, tak se z lesa ozývá.	Žádný učený z nebe nespádá.
Chodit okolo horké kaše.	Kdo jinému jámu kopá, sám do ní padá.
Dočkej času, jako husa klasu.	Strach má velké oči.
Darovanému koni na zuby nehleď.	Jablko nepadá daleko od stromu.

Příloha č. 11 - Rýmovačky

Rýmovačky

K básničkám přiřaď vhodná přísloví.

Někomu snad vousy sluší,
ne však mému tátovi.

A já mu to na mou duši
klidně řeknu. Ať to ví!

Když se dva pejsci Brok a Chlup
poperou o kost, jen si škodí!

Puntá ji slupne coby dup
a směje se jim. Tak to chodí.

Všechno kvete vesele
u nás na zahrádce,
protože se, přátelé,
nebojíme práce!

S komáry je jen trápení -
tak kdo z vás by to sved',
ať ve velbloudy promění
je všechny třeba hned.

Být po bitvě generálem,
poučovat pluk –
to by u nás uměl málem
každý malý kluk!

Od rána si jak pilná včelka
s plyšáky hraju na obchod.
Neodkládám až do pondělka,
co v neděli mi přijde vhod.

Příloha č. 12 - Rýmovačky (zalamovaná varianta s použitím suchého zipu)

Rýmovačky (varianta suchý zip)

K básničkám přiřaď vhodná přísloví.

Někomu snad vousy sluší,
ne však mému tátovi.
A já mu to na mou duši
klidně řeknu. Ať to ví!

Když se dva pejsci Brok a Chlup
poperou o kost, jen si škodí!
Puntá ji slupne coby dup
a směje se jim. Tak to chodí.

Všechno kvete vesele
u nás na zahrádce,
protože se, přátelé,
nebojíme práce!

S komáry je jen trápení -
tak kdo z vás by to sved',
ať ve velbloudy promění
je všechny třeba hned.

Být po bitvě generálem,
poučovat pluk –
to by u nás uměl málem
každý malý kluk!

Od rána si jak pilná včelka
s plyšáky hraju na obchod.
Neodkládám až do pondělka,
co v neděli mi přijde vhod.

Co můžeš udělat dnes, neodkládej na zítra.

Co na srdci, to na jazyku.

Když se dva perou, třetí se směje.

Komu se nelení, tomu se zelení.

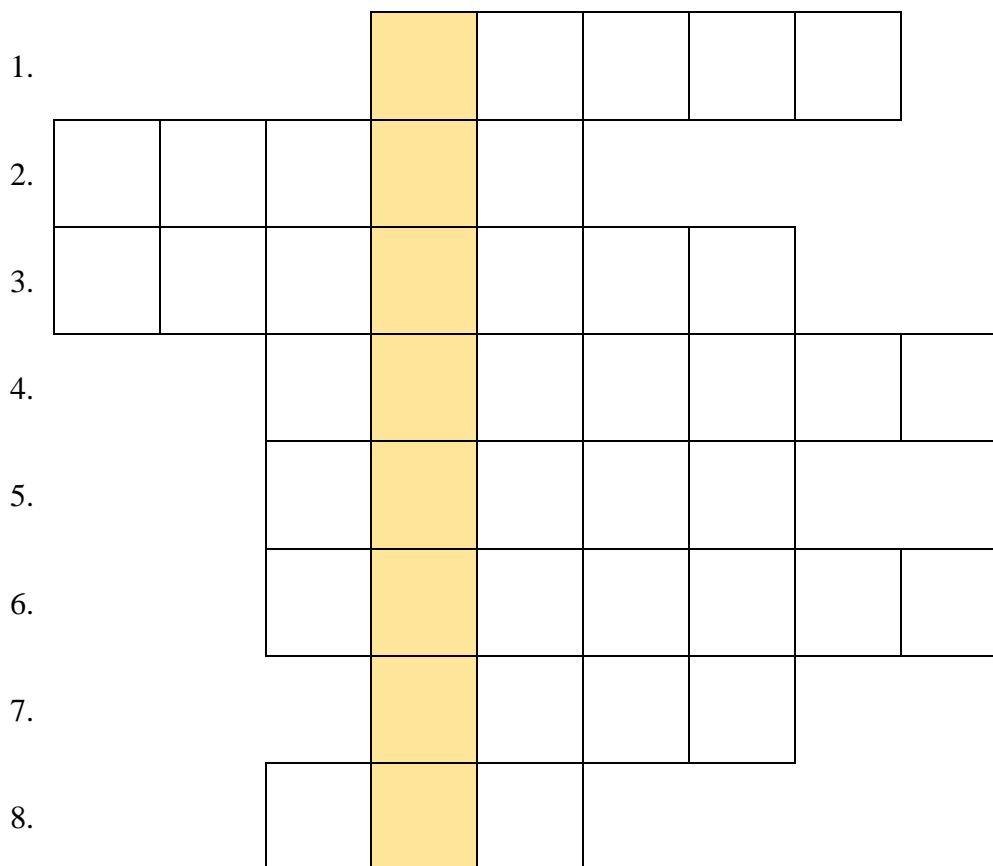
Po bitvě je každý generál.

Nedělej z komára velblouda.

Příloha č. 13 - Křížovka

Křížovka

Doplň chybějící slova do křížovky a vylušti tajenku.



TAJENKA: _____

1. _____bycha honiti.
2. Kdo _____ má za tři.
3. _____hop, dokud nepřeskočíš.
4. Moudřejší _____.
5. Dobrá rada nad _____.
6. Co nejde silou, jde _____.
7. Tichá _____ břehy mele.
8. Kdo chce psa _____, hůl si vždy najde.

Křížovka (řešení)

Doplň chybějící slova do křížovky a vylušti tajenku.

1.			P	O	Z	D	Ě		
2.	Š	E	T	Ř	Í				
3.	N	E	Ř	Í	K	E	J		
4.			U	S	T	O	U	P	Í
5.			Z	L	A	T	O		
6.			R	O	Z	U	M	E	M
7.				V	O	D	A		
8.			B	Í	T				

TAJENKA: _____

1. _____bycha honiti.
2. Kdo _____ má za tři.
3. _____hop, dokud nepřeskočíš.
4. Moudřejší _____.
5. Dobrá rada nad _____.
6. Co nejde silou, jde _____.
7. Tichá _____ břehy mele.
8. Kdo chce psa _____, hůl si vždy najde.

Osmisměrka

Vyhledej chybějící slova v osmisměrce.

P	Ř	E	N	Á	Š	Í	N	E	J	V	O	L	Á	Í
Ž	I	T	A	Í	K	O	Š	I	L	E	D	E	N	S
E	I	O	Č	I	E	K	O	L	Á	Č	E	N	L	Ů
B	O	U	U	N	B	Y	CH	A	J	E	A	D	E	K
E	A	R	H	P	R	Á	C	E	V	R	Á	N	A	Y
N	O	R	T	Z	U	N	E	J	L	E	P	Š	Í	Z
M	T	J	A	B	L	K	O	P	O	M	O	C	I	A
U	E	M	M	E	L	E	N	A	P	O	V	Ě	Z	J

1. Pozdě _____ honiti.
2. Nechval dne před _____.
3. Hlade je _____ kuchař.
4. Co se v mládí _____, v stáří jako když najdeš.
5. Kolik _____ znáš, tolikrát jsi člověkem.
6. Láska hory _____.
7. _____ nepadá daleko od stromu.
8. Jedním uchem _____, druhým ven.
9. Neházej flintu do _____.
10. Strach má velké _____.
11. Jak se do lesa _____, tak se z lesa ozývá.
12. Bez práce nejsou _____.
13. _____ ptáče dál doskáče.
14. Bližší _____ nežli kabát.
15. Tichá voda břehy _____.
16. Žádný učený z _____ nespádl.
17. Chytrému _____, hloupého trkni.
18. Tak dlouho se chodí se džbánem pro vodu, až se ucho _____.
19. _____ k vráně sedá, rovný rovného si hledá.
20. _____ kvapná, málo platná.
21. Komu není rady, tomu není _____.

Tajenka: Co _____.

Osmisměrka řešení

Vyhledej chybějící slova v osmisměrce.

P	Ř	E	N	Á	Š	Í	N	E	J	V	O	L	Á	Í
Ž	I	T	A	Í	K	O	Š	I	L	E	D	E	N	S
E	I	O	Č	I	E	K	O	L	Á	Č	E	N	L	Ů
B	O	U	U	N	B	Y	CH	A	J	E	A	D	E	K
E	A	R	H	P	R	Á	C	E	V	R	Á	N	A	Y
N	O	R	T	Z	U	N	E	J	L	E	P	Š	Í	Z
M	T	J	A	B	L	K	O	P	O	M	O	C	I	A
U	E	M	M	E	L	E	N	A	P	O	V	Ě	Z	J

1. Pozdě _____ honiti.
2. Nechval dne před _____.
3. Hlade je _____ kuchař.
4. Co se v mládí _____, v stáří jako když najdeš.
5. Kolik _____ znáš, tolikrát jsi člověkem.
6. Láska hory _____.
7. _____ nepadá daleko od stromu.
8. Jedním uchem _____, druhým ven.
9. Neházej flintu do _____.
10. Strach má velké _____.
11. Jak se do lesa _____, tak se z lesa ozývá.
12. Bez práce nejsou _____.
13. _____ ptáče dál doskáče.
14. Bližší _____ nežli kabát.
15. Tichá voda břehy _____.
16. Žádný učený z _____ nespádl.
17. Chytrému _____, hloupého trkni.
18. Tak dlouho se chodí se džbánem pro vodu, až se ucho _____.
19. _____ k vráně sedá, rovný rovného si hledá.
20. _____ kvapná, málo platná.
21. Komu není rady, tomu není _____.

Tajenka: Co nejde silou, jde rozumem.

2v1

Najdi dvě do sebe zapletená přísloví a přepiš je správně na řádky.

1. Za dobrotu břehy mele.

2. Práce kvapná dál doskáče.

3. Vrána k vráně hůl si vždy najde.

4. Strach má, kdo jinému jámu kopá.

5. Nekupuj, co nejde silou.

6. Lež má za tři.

7. Nedráždi hada, peklem se ti odvděčí.

8. Pes, který štěká, předchází pád.

9. Po bitvě je bližší košile.

Příloha č. 16 - 2v1 (zalamovaná varianta s použitím suchého zipu)

2v1

Najdi dvě do sebe zapletená přísloví a přiřaď je k číslům.

1. Za dobrotu břehy mele.
2. Práce kvapná dál doskáče.
3. Vrána k vráně hůl si vždy najde.
4. Strach má, kdo jinému jámu kopá.
5. Nekupuj, co nejde silou.
6. Lež má za tři.
7. Nedráždi hada, peklem se ti odvděčí.
8. Pes, který štěká, předchází pád.
9. Po bitvě je bližší košile.

Za dobrotu na žebrotu.	Tichá voda břehy mele.
Práce kvapná málo platná.	Ranní ptáče dál doskáče.
Vrána k vráně sedá, rovný rovného si hledá.	Kdo chce psa bít, hůl si vždy najde.
Strach má velké oči.	Kdo jinému jámu kopá, sám do ní padá,
Nekupuj zajíce v pytli.	Co nejde silou, jde rozumem.
Lež má krátké nohy.	Kdo šetří, má za tři.
Nedráždi hada bosou nohou.	Čiň čertu dobře, peklem se ti odvděčí.
Pes, který štěká, nekouše.	Pýcha předchází pád.
Po bitvě je každý generálem.	Bližší košile nežli kabát.

Příloha č. 17 - Spojovačka

Spojovačka

Spoj správně přísloví a do tabulky napiš písmeno, podle čísla, které se nachází na začátku přísloví.

Tajenka: To jsou
1 2 3 4 11 6 5 7 9 8 10 5

1	Chytrému napověz,	nejlepší kuchař.	A
2	Hlad je	to na jazyku.	E
3	Nechval dne	horké kaše.	S
4	Co na srdci,	bycha honiti.	Í
5	Pozdě,	hloupého trkni.	N
6	Neříkej hop,	stačí když kape.	P
7	Chodit okolo	před večerem.	Š
8	Nedělej z	komára velblouda.	O
9	Dočkej času,	ale zlý pán.	V
10	Oheň je dobrý sluha,	dokud nepřeskočíš.	Ř
11	Nemusí pršet,	jako husa klasu.	L

Příloha č. 18 - Količkování 1

Količkování 1

Kdo jinému jámu kopá, sám do ní padá.



Dočkej času, jako husa klasu.



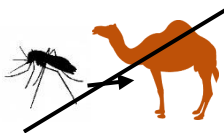
Vrána k vráně sedá.



Láska hory přenáší.



Pes, který štěká, nekouše.



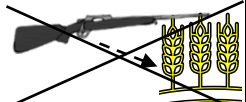
Co na srdci, to na jazyku.



Jablko nepadá daleko od stromu.



Neházej flintu do žita.



Příloha č. 19 - Količkování 2

Količkování 2

Tak dlouho se chodí se džbánem pro vodu,		
až se převrhne.	až dojde voda.	až se ucho utrhne.

Můj dům,		
můj hrad.	mé království.	mé sídlo.

Pýcha		
vyhraje.	předchází pád.	je špatná.

Chytrému napověz,

hloupému to
řekni.

pak už to
zvládne sám.

hloupého
trkni.

Žádný učený

z nebe
nespadl.

nikdy
nechyboval.

se nenaučí
sám.

Mluviti stříbro,

hltati zlato.

mlčeti zlato.

říkati zlato.

Moudřejší

uplave.

uteče.

ustoupí.

Tichá voda

břehy myje.

hodně hučí.

břehy mele.

Anotace

Jméno a příjmení:	Dana Tučková
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií Univerzity Palackého v Olomouci
Vedoucí práce:	Mgr. Lucia Pastieriková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2022

Název práce:	Pracovní listy a pomůcky pro výuku českého jazyka u žáků s poruchou autistického spektra
Název v angličtině:	Worksheets and aids for teaching the Czech language to children with autism spectrum disorder
Anotace práce:	Tato práce se zabývá tvorbou pomůcek a pracovních listů do výuky českého jazyka pro žáky s poruchou autistického spektra a jejich využitím na prvním stupni základních škol. Cílem diplomové práce bylo objasnit termíny spojené s poruchou autistického spektra, vzděláváním žáků v běžných základních školách, a také vytvořit pomůcky a pracovní listy určené těmto žákům. Po vytvoření materiálu proběhlo i ověření v praxi nejen u žáka s PAS.
Klíčová slova:	Poruchy autistického spektra, autismus, PAS, frazém, pomůcky, pracovní listy, přísloví
Anotace v angličtině:	This diploma thesis deals with the creation of school aids and worksheets for teaching the Czech language to students with autism spectrum disorder and also with their use in the first grade of primary schools. The aim of the

	<p>diploma thesis was to clarify the terms associated with autism spectrum disorder, education of pupils in regular primary schools and to create school aids and worksheets for these pupils. After the creation of the material, the material was used and verified in practice not only by pupils with ASD.</p>
Klíčová slova v angličtině:	<p>Autism spectrum disorders, autism, ASD, idioms, aids, worksheets, proverbs</p>
Přílohy vázané v práci:	<p>Příloha č. 1 - Přiřazování dvojic Příloha č. 2 - Pexeso Příloha č. 3 - Dvojice Příloha č. 4 - Vysvětli přísloví Příloha č. 5 - Vysvětli přísloví (zalaminovaná varianta s použitím suchého zipu) Příloha č. 6 - Zvířecí přísloví Příloha č. 7 - Dopln chybějící slova Příloha č. 8 - Přísloví Příloha č. 9 - Situace Příloha č. 10 - Situace (zalaminovaná varianta s použitím suchého zipu) Příloha č. 11 - Rýmovačky Příloha č. 12 - Rýmovačky (zalaminovaná varianta s použitím suchého zipu) Příloha č. 13 - Křížovka Příloha č. 14 - Osmisměrka Příloha č. 15 - 2v1 Příloha č. 16 - 2v1 (zalaminovaná varianta s použitím suchého zipu) Příloha č. 17 - Spojovačka Příloha č. 18 - Količkování 1 Příloha č. 19 - Količkování 2</p>
Rozsah práce:	<p>81</p>

Jazyk práce:

Český jazyk