



Zdravotně  
sociální fakulta  
Faculty of Health  
and Social Sciences

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Zdravotně sociální fakulta

Ústav sociálních a speciálněpedagogických věd

Bakalářská práce

**Speciálně pedagogické postupy  
při osvojování kompetencí žáka  
s poruchou autistického spektra v oblasti  
Člověk a jeho svět 2. ročníku základní  
školy**

Vypracovala: Jana Pavlicová  
Vedoucí práce: Mgr. Věra Koppová

České Budějovice 2016

## **ABSTRAKT**

Cílem mé bakalářské práce na téma „Speciálně pedagogické postupy při osvojování kompetencí žáka s poruchou autistického spektra v oblasti Člověk a jeho svět 2. ročníku základní školy“, bylo vytvoření pracovních listů s použitím strukturovaných postupů pro individuálně integrovaného žáka s poruchou autistického spektra na běžné základní škole. Tyto pracovní listy byly tvořeny dle skutečných potřeb žáka, u kterého jsem dané listy následně ověřovala. Použité metodické postupy měly žákovi usnadnit práci ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět díky použití metod a struktur, jež pomohly žákovi v lepší představivosti a orientaci v dílčích tématech.

V teoretické části se zabývám charakteristikou poruch autistického spektra, edukací žáků s poruchou autistického spektra, metodickými postupy a kompetencemi, kterými by měl žák druhého ročníku disponovat.

Cílem praktické části bylo vytvoření pracovních listů s použitím strukturovaných postupů. K dosažení cíle bakalářské práce byly použity metody strukturovaného učení, polostrukturovaných rozhovorů s pedagogickými pracovníky a vlastního pozorování. Na základě těchto dat byly vyhotoveny pracovní listy s použitím rozložení úkolů na menší části a využitím vhodných metod k jejich vypracování.

V období probíhajícího výzkumného šetření jsem zjistila, že při sestavení pracovních listů s použitím strukturalizace, vizualizace, individualizace a motivace je dítě schopno samostatněji pracovat a vykazuje menší známky nervozity. Ubývá také stresových situací, které vznikají v souvislosti s nepřiměřeným množstvím kladených nároků na žáka.

Výsledky této práce by mohly být přínosem pro pedagogy, asistenty pedagoga, rodiče žáků s poruchou autistického spektra, ale i pro laickou veřejnost jako návod pro snadnější práci s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami. Práce poukazuje na individualitu žáka a dokazuje, že pro tvorbu pracovních listů je nezbytné znát jeho potřeby, schopnosti a zvláštnosti chování.

Při tvorbě strukturovaných postupů stavím na dosud zjištěných faktech, které doplňuji o vlastní vypořádané skutečnosti, jakými jsou již zmíněné zvláštnosti chování, dovednosti a schopnosti žáka se vzdělávat. V ověřování pracovních listů dále dbám na vhodně zvolené prostředí při jejich vypracovávání, neboť i podněty z vnějšího okolí, jakými jsou například zvuky, příliš ostré světlo, nebo naopak tma atd., mají vliv na žákovu soustředěnost a následně na jeho práci.

**Klíčová slova:** poruchy autistického spektra, integrace, strukturované vyučování, kompetence žáka 2. ročníku základní školy

## **Abstract**

The goal of my bachelor thesis named „ Procedures of special pedagogy during acquiring competencies of student with Autism Spectrum Disorder in part of Man and his world in second year of basic school“ is to create worksheets for individually integrated student with Autism Spectrum Disorder during his studies at basic school. These worksheets were created according the real needs of certain student and they were verified during the work with him. Used methodological procedures should help the student with better imagination and orientation in each themes.

This bachelor thesis is divided into two parts. The first teoretical part contains description of Autism Spectrum Disorder, education of students with this disorder and methodological procedures and it describe the skills which the student has to be able to have.

In second practical part I was trying to create worksheets with using the structured procedures. To reach my goal I was using the structured procedures, halfstructured interviews with pedagogic workers and my own observation. On based of these data I made worksheets where every task was divided into smaller parts with suitable methods for their processing.

In the time of my research survey I found out that when I create worksheets with using structuring, vizualization and individualization the student is more motivated to work alone and show less signs of nervousness. There is much less stressful situations which arise in connection with the disproportionate amount imposed demands on the student.

The results of this study could be beneficial for teachers, teaching assistants, parents of children with autism spectrum disorders, but also for the general public as a guide for easier work with students with special educational needs. The work highlights the individuality of the student and demonstrates that for creating worksheets, it is necessary to know his needs, abilities and behavior traits.

When creating a structured processes I build on ascertained facts, which I complement with my own observed experiences such as mentioned behavior traits, skills and talents of the student to educate himself. During the verification of worksheets I pay attention to choose right environment for their realization, because stimuli from the external

environment, such as noises or too bright light or darkness etc., may have impact on students' concentration and consequently his work.

**Keywords:** autistic spectrum disorder, integration, structured teaching, pupil competencies  
second year of primary school

## **Prohlášení**

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

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

V Českých Budějovicích dne 19. 8. 2016

Jana Pavlicová

## **Poděkování**

Děkuji za odborné vedení a vstřícný přístup po celou dobu konzultací a vedení této práce Mgr. Věře Koppové. Dále bych chtěla poděkovat těm, kteří mi ochotně poskytli informace a podklady pro praktickou část této práce. Vřelé poděkování také patří mé rodině za podporu během studia.

## OBSAH

<b>ÚVOD</b>	<b>11</b>
<b>1 PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA</b>	<b>12</b>
1.1 Etiologie poruch autistického spektra	13
1.2 Klasifikace jednotlivých poruch	14
1.3 Charakteristické projevy, chování a deficity	19
<b>2 EDUKACE ŽÁKŮ S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA</b>	<b>24</b>
2.1 Možnosti vzdělávání	24
2.2 Integrace dítěte s poruchou autistického spektra	24
2.3 Individuální integrace	25
2.4 Stupně speciálně-pedagogické podpory	26
2.5 Úlohy speciálně-pedagogického centra	27
2.6 Individuální vzdělávací plán	30
2.7 Role asis	
2.8 tenta pedagoga	33
<b>3 METODICKÉ POSTUPY</b>	<b>35</b>
3.1 Strukturované vyučování	35
3.2 Individualizace	35
3.3 Strukturalizace	36
3.4 Vizualizace	36
3.5 Motivace	36
<b>4 KLÍČOVÉ KOMPETENCE ŽÁKA 2. ROČNÍKU ZÁKL. ŠKOLY</b>	<b>38</b>
4.1 Školní vzdělávací program	39
4.2 Tematický plán pro 2. ročník základní školy	41
4.3 Kompetence žáka 2. ročníku zákl. školy v oblasti Člověk a jeho svět	42
<b>5 METODIKA PRÁCE</b>	<b>44</b>
5.1 Cíl práce	44
5.2 Technika sběru dat	45
5.2.1 Metody výzkumného šetření	45
5.2.1.1 Pozorování	45
5.2.1.2 Polostrukturovaný rozhovor	46
5.3 Realizace výzkumného šetření	47
5.3.1 Výběr výzkumného souboru	47
5.3.2 Popis výzkumného terénu	47
5.3.3 Charakteristika výzkumného souboru	48
5.3.4 Analýza rozhovorů s pedagogickými pracovníky	48



5.3.5	Vlastní pozorování	49
<b>6</b>	<b>VÝSLEDKY VLASTNÍHO METODICKÉHO POSTUPU</b>	<b>53</b>
6.1	Realizace vlastního metodického postupu	53
6.2	Tvorba vlastních pracovních listů	54
6.2.1	Smysly	54
6.2.2	Roční období	57
6.2.3	Počasí	61
6.2.4	Kalendář	64
6.2.5	V lese	66
<b>7</b>	<b>DISKUZE</b>	<b>69</b>
<b>8</b>	<b>ZÁVĚR</b>	<b>72</b>
<b>9</b>	<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ</b>	<b>74</b>
<b>10</b>	<b>SEZNAM PŘÍLOH</b>	<b>78</b>

## **SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK**

DSM	Diagnostický a statistický manuál
HFA	High functioning autism
IVP	Individuální vzdělávací plán
MKN	Mezinárodní klasifikace nemocí
MR	Mentální retardace
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
OSN	Organizace spojených národů
PAS	Porucha autistického
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
RVP	Rámcový vzdělávací plán
SPC	Speciálně pedagogická poradna
SPUCH	Specifické poruchy učení a chování
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
ŠVP	Školní vzdělávací plán
TEACCH	Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children

## ÚVOD

V této bakalářské práci se zabývám problematikou učebních kompetencí v oblasti Člověk a jeho svět integrovaného žáka s poruchou autistického spektra ve 2. ročníku základní školy. Tato oblast je ve vzdělávání žáka velmi důležitá, jelikož rozvíjí nejen učební kompetence, ale celkově odráží získané zkušenosti v dalším běžném životě.

Téma bakalářské práce jsem si vybrala proto, že jsem pracovala jako osobní asistentka u žáka s poruchou autistického spektra a daná oblast mě velice zaujala. Navzdory tomu, že práce to nebyla jednoduchá, byla velice zajímavá a přinášela mi radost z každého malého pokroku, kterého jsme společně s žákem dosáhli nejen při zvládnutí běžných životních situací, ale i při vyučování ve škole.

Inspirojící pro mě bylo hledat způsoby, jak takového žáka upoutat a přimět k určitým činnostem a dovednostem, o které zájem příliš neprojevuje.

Hlavním cílem mé práce je vytvoření metodických listů pomocí strukturovaných postupů, které budou přizpůsobovány specifickým potřebám integrovaného žáka s poruchou autistického spektra při výuce prvouky. Výzkumnými otázkami budu získávat potřebné informace pro efektivnější zpracování těchto pracovních listů. Základem bude zjištění informací o schopnostech a dovednostech žáka. Dále budu zjišťovat jaké postupy a pomůcky jsou vhodné, a které práci takovému žákovi nejvíce usnadní a příjemní.

Poslední otázkou zjistím, zda vytvořené pracovní postupy jsou pro žáka s poruchou autistického spektra dostatečné a efektivní.

Práce je rozdělena do sedmi kapitol. V prvních čtyřech kapitolách se věnuji teoretické části, která bude východiskem pro část praktickou. V dalších třech kapitolách se zaměřuji na metodiku práce, vlastní pozorování a vlastní výzkum. Pro výzkumnou část jsem zvolila polostrukturovaný rozhovor, zúčastněné pozorování a analýzu dokumentů. Tyto metody mi umožnily zjistit jaký je současný stav a jaké individuální zvláštnosti se u vybraného žáka projevují. Na základě získaných dat jsem poté stanovila kritéria pro tvorbu pracovních listů.

V praktické části uvádím vlastní strukturované postupy včetně použitých metod a pomůcek, které byly následně ověřovány v přímé práci s integrovaným žákem.

## 1. PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Autismus jako samostatný syndrom byl definován až v roce 1943, kdy americký psychiatr Leo Kanner poprvé rozlišil zvláštní symptomatiku nepřírozeného chování u skupiny dětí (Richman, 2006, s. 11).

Za příznaky poruchy, kterou Leo Kanner pojmenoval Early Infantile Autism (časný dětský autismus), považoval zvláštnosti v projevech jednání. Původem slova autismus je řecké slovo „autos“, které v překladu znamená slovo „sám“. V Kannerově teorii toto slovo vyjadřuje hypotézu, že děti s poruchami autistického spektra žijí ve vlastním světě, pro ostatní nepochopitelném (Thorová, 2006, s. 34). Nezávisle na Kannerovi popisuje syndrom s podobnými projevy také Hans Asperger (Thorová, 2006, s. 37).

Dalším odvětvím autismu by mohl být známý Aspergerův syndrom, který popisoval vídeňský pediatr Hans Asperger, a na jehož teorii navázala Lorna Wingová a poprvé tak na základě popisovaných příznaků pojmenovala syndrom po Hansi Aspergerovi v roce 1981. Hans Asperger ve své disertační práci z roku 1944 popsal čtyři chlapce, kteří se vymykali standartnímu profilu vrstevníků v oblasti sociální, jazykové a kognitivní. Stav těchto chlapců označil za autistickou psychopatii. Z hlediska závažnosti byly Aspergerovy příznaky autismu popisovány jako mírnější, než popisoval Kanner. Hans Asperger i Leo Kanner uváděli selhávání těchto jedinců v komunikaci, sociální interakci a oblību ve specifických činnotech. Kannerova práce byla spojována s autismem. Kladla důraz na potíže v navazování sociálních vztahů a na vážné poruchy řeči, tedy na dítě s absencí komunikace, které žije v tzv. vlastním světě. Lorna Wingová poté upozornila na rozvíjející se řeč u dětí, které mají klasické příznaky autismu od raného dětství. Vyjdeme-li tedy z Kannerova vymezení, nesplňují tyto děti základní kritéria autismu, ale problémy v sociální interakci ve společnosti vrstevníků a v komunikaci s nimi mají stejné jako děti s autismem. Odpovídají tak více těm, které popsal Hans Asperger. Od konce 20. století převládá názor, že Aspergerův syndrom je pervazivní vývojová porucha a je dílčí kategorií poruch autistického spektra, která má však vlastní diagnostická kritéria (Atwood, 2005, s. 19-22).

Porucha autistického spektra je vrozené postižení neurovývojových funkcí mozku, v jehož důsledku dochází k dysfunkcím v oblasti komunikace, sociální integrace

a představitosti. V dnešní době je porucha autistického spektra běžně používaný termín, odpovídající termínu „Pervazivní vývojové poruchy“, které jsou uvedeny v Mezinárodní klasifikaci nemocí 10. revizi pod „Poruchami psychického vývoje“ (F84) (MKN-10, 2008).

Ve školské legislativě se používá termín „autismus“, což označuje tzv. vývojové postižení, které se projevuje abnormální sociální interakcí, stejnými vzorci chování, které se opakují a narušenou komunikační schopností. Postižení se obvykle objevuje před třetím rokem věku. Patří mezi poruchy autistického spektra, které patří k nejzávažnějším poruchám v dětském mentálním vývoji. Spektrem se rozumí skupina specifických odchylek, které se vyskytují ve vývoji každého jedince v různé míře a intenzitě a zároveň také v různé míře ovlivňují fungování člověka v životě. Poruchy autistického spektra nejsou již považovány za poruchy vzácné. Jejich výskyt je v populaci stále častější, proto je více než pravděpodobné, že se každý člověk s jedincem s autismem dříve či později setká (Thorová, 2006, s. 34- 37).

### **1.1 Etiologie poruch autistického spektra**

Primární příčinou ke vzniku poruchy autistického spektra může být chybný vývoj mozkového kmene a funkce mozečku, které jsou potřebné pro pozdější kódování informací a intuitivní učení (Hrdlička, Komárek, 2004, s. 19-20). Pipeková (2010, s. 318) uvádí, že přesná příčina autismu nebyla prozatím odhalena. Existuje však řada teorií pro původ vzniku těchto poruch. Za hlavní příčinu lze považovat vrozené abnormality mozku, které nejsou způsobené chybami ve výchově či odtahitým chováním rodičů k dítěti, jak se domníval Bruno Bettelheim v roce 1960, který se ve své studii „Prázdná pevnost“ zabýval autismem (Richman, 2006, s. 11). Mluvíme tedy o neurobiologické poruše, projevující se specifickým kognitivním vnímáním, které se poté v důsledku jeho narušení projevuje také v chování postiženého jedince. Předpokládá se, že původ autismu je biologický a hloubka této poruchy může být ovlivňována biologickými faktory. Etiologie je tedy stále předmětem výzkumných šetření (Richman, 2006, s. 16).

Rizikové faktory v těhotenství, jako jsou expozice thalidomidu, rubeola, některé virové infekce a prenatální i perinatální komplikace (např. intrauterinní infekce) mohou mít určitý význam v etiologii autismu (Thorová, 2006 srov. Kohler, 1999 in Vágnerová, 2004). Se vznikem této poruchy mohou souviset i neurochemické odlišnosti centrální nervové soustavy. Jedinci s poruchou autistického spektra mohou mít sníženou citlivost k bolesti (Hrdlička, 2000 in Vágnerová, 2004).

Odpovědné geny nejsou známy, nicméně předpokládá se, že se jedná o kombinaci běžných genů, případně o kombinaci genů a prostředí. Poruchy autistického spektra patří mezi pervazivní vývojové poruchy. Je to vrozené postižení mozkových funkcí, které dítěti narušuje orientaci v komunikaci, sociální interakci, fantazii a kreativitu. Je to celoživotní neurovývojová porucha, která má vliv na sociální a komunikační schopnosti jedince. To znamená, že ovlivňuje to, jak se jedinec s autismem chová ke svému okolí a jak s ním komunikuje. Důsledkem poruchy je, že dítě špatně vyhodnocuje informace, které k němu přicházejí, což souvisí se specifickým chováním (Hrdlička, Komárek 2004; Thorová 2006, s. 58 - 60).

## **1.2 Klasifikace jednotlivých poruch**

V současné době i v České republice používáme dva systémy pro diagnostiku poruch autistického spektra. V Evropě se používá manuál (MKN-10), kde oddíly F80-F89 představují poruchy psychického vývoje, které mají společné určité vlastnosti. Ve spojených státech amerických se pak užívá DSM- IV – Diagnostický a statistický manuál duševních poruch (Hrdlička, Komárek, 2004, s. 14).

Mezi uvedenými diagnostickými systémy se objevují terminologické odlišnosti. Pro názornost je uvádím v následující tabulce:

Tabulka č. 1 Terminologické rozdíly

<i>MKN-10 (1992)</i>	<i>DSM-IV (1194)</i>
<i>Dětský autismus (F84,0)</i>	<i>Autistická porucha</i>
<i>Atypický autismus (F84,1)</i>	<i>Pervazivní vývojová porucha jinak nespecifikovaná</i>
<i>Jiná desintegrační porucha v dětství (F84,3)</i>	<i>Desintegrační porucha v dětství</i>
<i>Aspergerův syndrom (F84,5)</i>	<i>Aspergerova porucha</i>
<i>Rettův syndrom (D84,2)</i>	<i>Rettova porucha</i>
<i>Hyperaktivní porucha s mentální retardací a stereotypními pohyby (F84,4)</i>	<i>Není ekvivalent</i>
<i>Jiné pervazivní vývojové poruchy (F84,8)</i>	<i>Pervazivní porucha jinak nespecifikovaná</i>
<i>Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná (F84,9)</i>	<i>Pervazivní vývojová porucha jinak nespecifikovaná</i>

(Hrdlička, M., Komárek, V., 2004, s. 15)

## **Jednotlivé poruchy**

### **Dětský autismus (F84.0)**

Tvoří jádro poruch autistického spektra, jehož stupeň závažnosti poruchy bývá různorodý. Od mírné formy až po těžkou. Problémy se projevují v každé části diagnostické triády. Lidé s autismem mohou trpět mnoha dalšími dysfunkcemi, které se navenek projevují odlišným abnormním a mnohdy až bizarním chováním (Thorová, 2006, s. 77).

Autismus můžeme rozdělit do dvou oblastí - vysoce funkční a nízko funkční autismus. Nejvíce se setkáváme s termínem vysoce funkční autismus (high functioning

autism, mezinárodní zkratka HFA), který označuje jedince s lehčí formou postižení (bez přítomnosti další mentální retardace), tj. jedince, kteří mají IQ minimálně 70. Tito jedinci jsou schopni používat komunikativní řeč bez rozpoznávání sociálních norem, proto se mohou jevit jako výstřední a neslušní. U jedinců se středně těžkým autismem můžeme pozorovat větší narušení komunikativní řeči a v klinickém obraze pak sledovat přibývání stereotypií. U nejvíce mentálně retardovaných jedinců je popisován nízko funkční autismus. Jedná se o jedince s těžkou a hlubokou mentální retardací. Nemají rozvinutou použitelnou řeč, velmi zřídka navazují jakékoli kontakty a v symptomatice převládají příznaky repetitivní a stereotypní (Hrdlička, Komárek, 2004, s. 40-41).

### **Atypický autismus (F84.1)**

Atypický autismus jako samostatná kategorie v americkém diagnostickém systému neexistuje, ale je používán termín pervazivní vývojová porucha jinak nespecifikovaná (Pervasive Developmental Disorder Not Otherwise Specified). Je to pervazivní vývojová porucha, která je součástí autistického spektra, ale zcela nesplňuje kritéria dětského autismu (Thorová, 2006, s. 182). Může se lišit dobou vzniku, kdy poruchu vývoje pozorujeme od třetího roku života dítěte, nebo abnormním vývojem, který je zřetelný ve všech třech oblastech triády poškození, avšak nenaplnuje všechna diagnostická kritéria (MKN-10, 2008, s. 248). Podle Krejčířové (2003) jsou to nejčastěji děti s těžkým stupněm mentální retardace, u nichž se nemohou objevit specifické kvalitativní dysfunkce, kterými jsou dyslexie, dyskalkulie, dysortografie a další. Podle jiných autorů (Mahoney, 1998, Volkmar, 1997), do této oblasti radíme naopak hlavně děti s poměrně dobrou inteligencí. Tyto děti mají závažné sociální a komunikační problémy, které ale nejsou tak hluboké jako u klasického autismu Čadilová (2007, s. 25). Thorová (2006, s. 130) ve své publikaci uvádí velkou variabilitu symptomů pro diagnostiku dětského a atypického autismu. Odlišnosti lze sledovat hned v několika ohledech, kterými je například zvláštní způsob vnímání, hypersenzitivita nebo naopak hyposenzitivita na smyslové podněty či přehnaný zájem až fascinace.



### **Jiná desintegrační porucha v dětství (F84.3)**

Jiná desintegrační porucha v dětství byla dříve nazývána „Hellerův syndrom“ a označována jako dezintegrační porucha. Jde o velmi vzácnou poruchu, která je charakterizovaná normálním počátečním vývojem do dvou let věku dítěte. Po překlenutí tohoto období začíná být dítě podrážděné a hyperaktivní. Následuje ztráta dříve získaných dovedností, jakými jsou řeč, hrubá a jemná motorika a objevují se motorické manýrismy, jako volní a stereotypní pohyby rukou, které nemají žádný účel a vyskytují se hlavně v situacích úzkosti, stresu či jiné nepohody. Tyto manýry slouží patrně k uvolnění napětí dítěte. To vše je doprovázeno změnou chování, emoční labilitou a celkovou ztrátou zájmu o okolí. K regresi může dojít náhle, anebo může trvat několik měsíců a střídá se s obdobím stagnace. Děti s dezintegrační poruchou zůstávají většinou mentálně retardované (Hrdlička, M., Komárek, V., 2004, s. 15). Často mívají těžší typ mentální retardace a z hlediska celkové adaptability jsou nízkofunkční. Tyto děti bývají více sociálně odtažité. Prognóza u těchto jedinců je špatná, nicméně doporučuje se stejná intervence jako u dětského autismu (Čadilová, 2007, s. 25).

### **Aspergerův syndrom (F84,5)**

U Aspergerova syndromu není narušen vývoj řeči ani inteligence jedince, jako je tomu například u dětského autismu. Je charakterizován nejednotným vývojem osobnosti. Verbální projev se vyznačuje především monotónností a klade důraz na správnost použití jazyka. Nápadné je u Aspergerova syndromu také zájmové zaměření, které je velmi specifické a stereotypní podobně jako tomu bývá u dětí s autismem (Attwood, 2012, s. 22 - 29).

### **Rettův syndrom (F84.2)**

Rettův syndrom je popisován jen u dívek a patří do kategorie vzácných onemocnění. Do pátého měsíce života dítěte je typický normální vývoj a poté dochází k částečné nebo úplné ztrátě řeči a manuálních schopností. Zpomaluje se také růst hlavy. Atetoidní neboli mimovolní pohyby rukou a nepravidelné dýchání jsou zvláště

charakteristické pro Rettův syndrom. V pozdějším věku se může u těchto jedinců vyvíjet skolióza nebo kyfóza. Dále se mohou objevovat epileptické záchvaty a téměř ve všech případech se setkáváme s hlubokou mentální retardací (MKN-10, 2008, s. 248).

Jedná se o chromozomální poruchu, která se od ostatních liší tím, že se dá zjistit na základě genetického vyšetření (Thorová, 2006, s. 211). Čadilová (2007, s. 41) uvádí, že dle dosavadních studií se dívky s Rettovým syndromem dožívají běžně okolo 40 - 50 let věku a psychicky dozrávají v průběhu života. Jejich psychika se postupně stabilizuje, stereotypní pohyby rukou ubývají na intenzitě a dřívější prudké výkyvy i dlouhodobé stavy rozmrzelosti již nejsou tak časté anebo se neprojevují vůbec. Oční kontakt a porozumění se nadále zlepšuje (Hrdlička, M., Komárek, V., 2004, s. 15).

#### **Hyperaktivní porucha s mentální retardací a stereotypními pohyby (F84.4)**

Jedná se o kombinovanou poruchu doprovázenou výskytem výrazné hyperaktivity, těžkou mentální retardací a stereotypními pohyby. V období adolescence přechází hyperaktivita v hypoaktivitu. Zde je potřeba zvýšené pedagogické péče s ohledem na závažnost poruchy a náročnost zvládnutí chování těchto jedinců, jejichž IQ se pohybuje pod hranicí inteligenčního kvocientu 35 (Hrdlička, M., Komárek, V., 2004, s. 15).

#### **Jiné pervazivní vývojové poruchy (F84.8)**

Označení jiné pervazivní vývojové poruchy se v Evropě příliš často nepoužívá. Thorová (2006, s. 204) uvádí, že jsou přesně definována diagnostická kritéria. Je narušena kvalita komunikace, sociální interakce a hry, ale ne však do takové míry, aby byla odpovídající diagnóze autismu nebo atypickému autismu. U některých jedinců se projevuje výrazné narušení v oblasti představivosti (Hrdlička, M., Komárek, V., 2004, s. 15).

### **1.3 Charakteristické projevy, chování a deficity**

Pro osoby s poruchou autistického spektra jsou zvláště charakteristické problémy zejména v oblastech komunikace, sociální interakce a představitosti. V roce 1979 tyto oblasti poprvé popsala britská psychiatrička Lorna Wingová a souhrnně je nazvala „triádou narušení“ (Thorová, 2006, s. 61). Najít dva jedince se stejným vzorcem chování je téměř nemožné. To je důvod, proč se poruchy autistického spektra nedagnostikují pouze na základě jen několika symptomů, ale je nutné zjistit celkový vzorec chování. Hluboký deficit sociálního intelektu se objevuje zejména v oblasti sociálního chování. V oblasti komunikace není primárně narušena řeč, ale komplexní vývoj a určité abnormality můžeme pozorovat i v oblasti představitosti, která je základním stavebním kamenem rozvoje hry a její kvality (Čadilová, Jůn, Thorová, 2007, s. 12-13).

Samotná frekvence symptomů je u každého jedince jiná. Některé se projeví opožděně, jiné zcela chybí. U spousty jedinců můžeme objevovat stereotypní, rigidní a kompulsivní jednání, které je doprovázeno zvláštními zájmy (Thorová, 2006, s. 59). Schopnost rozpoznávat projevy poruch autistického spektra je složitý proces, vyžadující zkušenosti odborníků, jakými jsou kliničtí psychologové a pedopsychoiatri, jak po stránce odborné, tak po stránce praktické. Tyto projevy se odráží v odlišnostech, které můžeme pozorovat ve třech základních oblastech, jež se souhrnně nazývají triádou problémových oblastí (Čadilová, Jůn, Thorová, 2007).

#### **Triáda problémových oblastí**

Poruchy autistického spektra je velmi těžké diagnostikovat, protože projevy této poruchy mohou být přidružené k jinému postižení. Psychiatrička Lorna Wingová vymezila tři zásadní problémové oblasti pro diagnózu PAS, a to oblast sociálního chování, komunikace a představitosti (Thorová, 2006, s. 58).

#### **Oblast sociálního chování**

Sociální chování se projevuje u dítěte už od prvních týdnů či dnů života. Každým měsícem se upevňuje verbální i neverbální komunikace jako je sociální

broukání či oční kontakt (Thorová, 2008, s. 61). Děti s autismem neumí neverbální chování správně používat a nedokáží mu porozumět (Richman, 2006, s. 8). Narušená schopnost používání neverbálního chování v určitých sociálních situacích způsobuje potíže v sociální oblasti, kdy dítě obtížně navazuje sociální vztahy s vrstevníky. Objevuje se zde zvýšené riziko vyčlenění ze společnosti v souvislosti s chybějící empatií vůči okolí (Čadilová, Žampachová a kol. 2012, s. 22).

Většina dětí s PAS stojí o sociální kontakt, avšak jsou paralyzováni nejistotou a neschopností tento kontakt navázat. Nepředvídatelnost chování okolí a problémy v komunikaci, které v dítěti vyvolávají úzkost a chaos, prohlubuje nedostatky v oblasti sociálního chování (Thorová, 2008, s. 77). Způsob sociální integrace není stabilním projevem a u jednotlivých dětí s autistickou poruchou se liší. Lorna Wingiová popsala typ osamělý, pasivní a aktivní. Později přiřadila typ formální a smíšený. Vždy záleží na osobě, se kterou je navazován sociální kontakt, a sice jak dobře dítě s autismem danou osobu zná. Typ, který v sociální interakci převažuje nad ostatními, se vyhraní většinou až v dospělosti (Thorová, 2008, s. 63 - 77).

Dle Richmana (2006, s. 8) mají děti s autismem problém s porozuměním výrazů obličeje, reakcí na gesta a vyhýbají se očnímu kontaktu. Jejich schopnost navazovat a rozvíjet vztahy s vrstevníky je značně omezená. Iniciativu skoro neprojevují a jejich herní dovednosti jsou mizivé.

### **Oblast komunikace**

První příčinou znepokojení rodičů bývá opožděný vývoj řeči. Pro jedince s poruchou autistického spektra je komunikace velmi problémová oblast postihující expresivní i receptivní složku řeči (Čadilová, Žampachová a kol. 2012, s. 22). Podle Richmana (2006, s. 8) se asi u čtyřiceti procent dětí s poruchami autistického spektra řeč vůbec nevyvine. Tyto děti na rozdíl od dětí s mentálním či jiným postižením nemají snahu kompenzovat nedostatek verbální komunikace alternativním způsobem. U ostatních jedinců, u kterých se řeč vyvine, hrozí riziko, že ji nebudou umět používat obvyklým způsobem. Děti s PAS mají kvalitativní i kvantitativní postižení řeči. Řeč u těchto dětí není jen opožděná, ale také se vyvíjí odlišným způsobem než u dětí

zdravých. Autoři Beyer, Gammeltoft (2006, s. 26) uvádí, že jsou autistické děti, kterým se vytvoří funkční řeč i slovní zásoba, a které pochopí i gramatická pravidla, avšak i tyto děti mají problém s pragmatickým využitím řeči a s dialogem. Nejmenší odchylku řeči mají lidé s Aspergerovým syndromem. Mají bohatou pasivní slovní zásobu, ale výraznější potíže mají v sociálním a praktickém využití komunikace (Thorová, 2008, s. 98).

### **Symptomatika poruch autistického spektra v oblasti komunikace**

*Jednostranná komunikace* - děti mluví spíše o vlastních tématech, používají především monology a o potřeby či zájmy posluchače se nezajímají. Mimoslovní komunikace se skoro neprojevuje, nepoužívají ukazování, vyhýbají se očnímu kontaktu a příliš nepoužívají mimiku a gesta. Při nesouhlasu pouze nevýrazně zavrtí hlavou a na souhlas téměř nekývnu. Gesta a oční kontakt používají pouze v omezené míře a pohled jiné osoby skoro nesledují (Čadilová, V., Jůn, H., Thorová, K. a kol., 2007, str. 15). Ke komunikaci rovněž oční kontakt nepoužívají nebo naopak používají upřený pohled pro získání zpětné vazby a odpovědi na jimi položený dotaz (Hrdlička, M., Komárek, V., 2004, s. 37).

*Zvláštní projevy v řeči* – velmi často se objevuje mechanické opakování slyšeného, bez ohledu na to, zda vyjadřovaná skutečnost souvisí s aktuálním tématem. Zaměřují zájmena, mají potíže s gramatickou strukturou věty a používají spíše věty jednoduché. Lpí na určitých výrazech a užívají nepřiměřenou intonaci a hlasitost řeči. Často mluví mimo kontext situace a mají tendence opakovat výrazy či věty, které slyší (Čadilová, V., Jůn, H., Thorová, K. a kol., 2007, str. 15).

*Mutismus* - u jedinců s poruchou autistického spektra se může objevit mutismus, což znamená, že nemluví, nebo mluví málo, projevují jen malý zájem o mluvené slovo a mají omezenou nebo žádnou reakci na řečové pokyny (Čadilová, V., Jůn, H., Thorová, K. a kol., 2007, str. 15).

## **Oblast představivosti**

Narušení představivosti neboli imaginace, má zásadní vliv na vývoj člověka v několika směrech. V raném vývoji dítě vnímá věci realisticky a ne podle toho co symbolizují, ale svět je mnohem složitější a poskytuje více informací, které dítě s autismem nedokáže správně vnímat svými smysly.

Beyer, Gammeltoft (2006, s. 26) uvádí, že dítě je schopné poznávat a získávat zkušenosti z okolního světa, ale není schopné si uvědomit, že různí lidé mají různé dojmy a zkušenosti. Vytvářejí si představu světa, která má přesnou podobu toho co dítě dokáže vidět, slyšet či vnímat dalšími smysly. Je lapeno do jakési vnější reality, kterou může vnímat, ale má obtíže s jejím přetvářením. Thorová (2006, s. 117) uvádí, že narušení symbolického myšlení a schopnost imitace způsobuje špatný rozvoj hry, který je základním stavebním kamenem učení a komplexního lidského vývoje. Nedostatek představivosti způsobuje, že dítě dává přednost aktivitám, které obvykle preferují podstatně mladší děti a upíná se na jednoduché a stereotypní činnosti. Děti s autismem si hrají mechanicky bez přirozeného zájmu o okolní svět. Obvykle děti získají zkušenosti s manipulací a kombinací předmětů během prvních let života. Dětem s autismem tato zkušenost chybí (Bayer, Gammeltoft, 2006, s. 39). Manipulace s hračkami bývá zvláštní a postrádá funkčnost. Na rozdíl od ostatních dětí jsou většinou lhostejní k novým hračkám i činnostem. Manipulace s předměty se většinou projevuje jako houpání, mávání, házení, bouchání či přesypání (Thorová, 2006, s. 118 - 119).

## **Nespecifické rysy**

Nespecifické variabilní rysy jsou projevy dětí s poruchou autistického spektra, které se netýkají diganostické triády stěžejních oblastí, avšak často u těchto dětí vyskytují. Mezi tyto rysy patří percepční poruchy, kdy odlišnosti můžeme pozorovat ve zvláštním způsobu vnímání. Hypersenzitivitu či naopak hyposenzitivitu na smyslové podněty a fascinaci určitými sensorickými smysly. Těmito zvláštnostmi může být přehnaná pozornost věnována detailům. „Detaily přitahovaly moji pozornost – nit na kabátě, ohnutý růžek v knize, špendlík na zemi, špatně zapnutý knoflík.“

*„Nemohl jsem mluvit nahlas, aby mě ostatní slyšeli, neboť mi zvuk mého vlastního hlasu působil bolest v uších. Raději jsem brumlal, což ostatní rozčilovalo. Rozhodl jsem se, že bude jednodušší nemluvit vůbec.“* (Thorová, 2006, s. 131 - 33).

Dále se u dětí s poruchou autistického spektra objevují odlišnosti v motorickém vývoji a projevech. V prvním roce patří mezi abnormality hypertonie nebo hypotonie, což je snížené, či zvýšené napětí ve svalech. Další oblastí nespecifických rysů jsou potíže v koordinaci motoriky. Například bizarní pohyby rukou a prstů. Deficit je zřetelný především u dětí s Aspergerovým syndromem, kde je motorika v hlubokém kontrastu s ostatními dovednostmi. Abnormality v motorice se projevují jako stereotypie pohybů, kdy kupříkladu při nervozitě se stereotypní pohyby objevují jako prostředek uklidnění. Typické je pro děti s poruchou autistického spektra také kývání celým trupem, poskakování, či běhání v kruhu a u některých dětí dochází i k sebezraňování (Thorová, 2006, s. 130 - 175).

V Shoplerově publikaci se objevuje několik příkladů chování autistických dětí. Rodiče například popisují zvláštnosti chování právě jejich dítěte a v případě nevhodnosti tohoto chování popisují, jak postupovali. Například holčička, která si neustále olizovala ruce. Rodiče ji nasadili gumové rukavice a vzhledem k načichnutí rukou po gumě, si ještě několik hodin po sundání rukavic ruce neolizovala. Dalším příkladem byl chlapec, který navazoval kontakty s cizími lidmi a dokázal hodiny mluvit o tématu, který kolemjdoucího absolutně nezajímal. Rodiče tedy malého chlapce naučili každého zdravít slovy „Dobrý den“ a vzhledem k tomu, že chlapci šlo evidentně opravdu pouze o navázání kontaktu, s touto formulí si vystačil (Schopler, 1999).

## **2. EDUKACE ŽÁKŮ S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA**

### **2.1 Možnosti vzdělávání**

Děti s poruchou autistického spektra mají na vzdělání stejné právo i povinnost jako děti intaktní. Pro toto postižení, jehož specifická a náročnost vyžaduje větší pozornost, je nutné hledat vhodné zařazení. Této oblasti vzdělávání se věnuje § 16 zákona č. 561/2004 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, ve znění pozdějších předpisů. Vyhláška č. 73/2005 Sb, § 3 pak zahrnuje formy vzdělávání žáků se zdravotním postižením, kterými jsou individuální integrace, skupinová integrace, speciální školy či kombinace těchto tří forem. Žáci s autismem bez mentálního postižení jsou zpravidla zařazováni do běžné základní školy. Této integraci žáků by mělo předcházet pečlivé zvážení všech podílejících se aspektů na úspěšné zařazení žáka. Důležitost je kladena na podpůrná opatření, která zahrnují využití speciálních postupů, metod a forem vzdělávání, vytváření speciálních pomůcek, učebnic a pracovních listů. Žáci s autismem vyžadují speciální přístup, který by se měl ve všech těchto podpůrných opatřeních odrážet ([www. autismus.cz](http://www.autismus.cz)).

V základních školách se objevují dva způsoby vzdělávání dětí s autismem.

- Ve specializované třídě pro žáky s autismem, která se zřizuje při počtu nejméně čtyř, nejvíce však šesti žáků a vzdělávání v této třídě zajišťují dva nebo tři pedagogičtí pracovníci.
- Individuální integrací do běžných tříd, kdy dítěti s autismem při vzdělávání pomáhá asistent pedagoga a při přijetí takového žáka se snižuje počet žáků ve třídě ([www.msmt.cz](http://www.msmt.cz)).

### **2.2 Integrace dítěte s autismem**

Pojem integrace má v pedagogice více významů, jakými jsou ucelení, scelení a úplnost. Pokud je pojem integrace spojován se školou, vznikají tak různá slovní spojení, která mají různý význam. Pojem integrovaná škola propojuje různé typy a stupně školního vzdělávání v jednu organizační jednotku. Integrované vzdělávání popisuje přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami



do běžných škol. Cílem je poskytnout i žákům s těžkými trvalými zdravotními postiženími společnou zkušenost s jejich zdravými vrstevníky a přitom respektovat jejich specifické potřeby (Průcha, Mareš, 1998). Integrované vyučování spojuje učivo jednotlivých učebních předmětů a oblastí ve vzdělávání v jeden celek. Důraz je kladen na globálnost a komplexnost poznávání. Integrované vyučování tak není založeno na vybraných oblastech vzdělávání či učebních předmětech, ale vychází z tzv. integrovaného kurikula, tj. vzdělávacího programu založeného na integrovaném vyučování (Podroužek, 2002, s. 11).

### **2.3 Individuální integrace**

Na základě zákona č. 561/2004 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, ve znění pozdějších předpisů, a vyhlášky č. 73/2005 Sb. může být žák s autismem integrován do běžné základní školy. Tříde, kterou žák s PAS navštěvuje, může být přidělen asistent pedagoga.

K zařazení žáka s PAS do běžné třídy základní školy se přistupuje po dohodě se zákonnými zástupci dítěte za těchto okolností:

- v dosahu místa bydliště není specializovaná třída pro žáky s autismem,
- žák je natolik komunikačně, sociálně a kognitivně zdatný, že se dá předpokládat jeho dobrá prosperita v běžném kolektivu za určitých podmínek,
- žák s PAS může být rovněž integrován do základní školy zřízené pro žáky s jiným zdravotním postižením (základní školy pro žáky se zrakovým či sluchovým postižením, pro žáky s poruchami chování apod.).

Žák s autismem s těžkou mírou symptomatiky a těžkým problémovým chováním je integrován do běžné třídy základní školy, avšak část vzdělávání probíhá individuálně s pedagogem mimo prostor třídy (vyhláška č.73/2005 Sb.).

## 2.4 Stupně speciálně pedagogické podpory

Podpůrná opatření prvního stupně jsou poskytována žákům, u kterých se projevuje potřeba úprav ve školských službách, vzdělávání, či potřeba pomoci v zapojení do kolektivu. Tato opatření jsou poskytována na základě školou zpracovaného plánu pedagogické podpory, který mimo jiné zahrnuje popis obtíží žáka, jeho speciální vzdělávací potřeby a podpůrná opatření prvního stupně. Tato opatření na prvním stupni vyžadují minimální úpravu metod, organizace výuky a hodnocení vzdělávání. Finanční náročnost zde není normována. V případě, že podpůrná opatření nejsou dostačující, doporučí škola či školské zařízení žákovi pomoc školského poradenského zařízení, které posoudí speciální vzdělávací potřeby žáka. Škola zpracuje plán pedagogické podpory žáka pro poskytování podpůrných opatření, který stanovuje cíle podpory a způsob vyhodnocování naplnění těchto cílů. Škola průběžně aktualizuje plán podle vývoje speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Základní škola vyhodnocuje poskytování podpůrných opatření a to nejpozději do třetího měsíce od zahájení poskytování těchto opatření. Vyhodnocení, zda tato opatření vedou k naplňování stanovených cílů, provádí škola na základě plánu pedagogické podpory. V případě nenaplňování cílů podpory doporučí škola žákovi, či jeho zákonnému zástupci využití školského poradenského zařízení.

Pouze na základě informovaného souhlasu zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka se poskytují podpůrná opatření druhého až pátého stupně. Za spolupráci se školským poradenským zařízením ve druhém až pátém stupni podpory odpovídá pedagogický pracovník určený ředitelem školy. Plán pedagogické podpory je v tomto případě bezodkladně předám školskému poradenskému zařízení pro účel poskytování poradenské pomoci tímto zařízením. Při posuzování potřeb žáka se školské poradenské zařízení zaměřuje na tyto oblasti:

- Charakter obtíží žáka odrážejících se na jeho vzdělávání
- Speciálně-pedagogické či psychologické diagnostiky
- Informace o dosavadním průběhu vzdělávání

- Plán pedagogické podpory
- Informace od dosavadní spolupráci mezi žákem a školským poradenským zařízením
- Poskytnuté informace žákem nebo jeho zákonným zástupce
- Podmínky školy, ve které je žák vzděláván nebo se bude vzdělávat
- Posouzení zdravotního stavu nebo posouzení jiných podstatných skutečností pro účel stanovení podpůrných opatření

V případě podpůrných opatření v podobě kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic případně jiných speciálních učebních pomůcek doporučí školské poradenské zařízení přednostně ty pomůcky, kterými již škola vzdělávaného žáka disponuje, pokud je to v zájmu naplnění podpůrného opatření ([www.sagit.cz](http://www.sagit.cz)).

## **2.5 Úlohy speciálně pedagogického centra**

Speciálně pedagogické centrum je školské poradenské zařízení poskytující poradenské služby dětem, žákům a studentům se zdravotním postižením a jejich rodičům nebo zákonným zástupcům, školám a školským zařízením. Služby speciálně pedagogického centra jsou poskytovány bezplatně, na základě žádosti žáků, zákonných zástupců nezletilých žáků, škol nebo školských zařízení. Písemný souhlas žáka či jeho zákonného zástupce je nezbytnou podmínkou. Žák nebo jeho zákonný zástupce je informován o náležitostech poskytované služby. Zejména zde hovoříme o povaze, rozsahu, trvání, cílech a postupech a o všech předvídatelných rizicích a dopadech, které mohou vyplynout z neposkytnuté poradenské služby. Dále je žák nebo jeho zákonný zástupce předem písemně informován o právech a povinnostech spojených s poskytováním poradenských služeb. Při poskytování informací se klade velký důraz na srozumitelnost, v případě nezletilých dětí se zřetelem k jejich věku a rozumové vyspělosti. Poradenské služby se poskytují bez zbytečného odkladu (Vosmik, Bělohávková, 2010, s. 110).

## **Konzultace s rodiči**

Ze závěru psychologického vyšetření je stanoveno, na kterého poradenského pracovníka se mohou rodiče obrátit. Ve výchově a vzdělání figuruje speciální pedagog, jehož úkolem je nejprve sjednat schůzku s rodiči a konzultovat současný stav a potřeby dítěte. V rámci první schůzky speciálního pedagoga a rodičů je především konzultován dosavadní průběh vzdělávání dítěte, aktivita a pracovní chování, komunikační dovednosti a zvláštnosti, sociální kontakty s blízkými dospělými, vrstevníky, učiteli a cizími dospělými, zájmy a motivace dítěte a problémy ve výchově a vzdělávání. Na základě této schůzky je stanovena intervence, která je pro dítě nejvhodnější. Rozlišuje se, zda zásadními potížemi jsou problémy ve vzdělávání, kdy je pro dítě obtížné přizpůsobit se kladeným požadavkům, anebo zda je dítě agresivní či úzkostné a má problémy s vrstevníky, kvůli nimž dochází ve škole k častým konfliktům. Toto jsou důležité aspekty pro navržení dalších postupů (Vosmik, Bělohávková, 2010, s. 111).

## **Návštěva ve škole**

Speciální pedagog navštíví třídu, do níž dítě dochází, na základě schůzky s rodiči. Zaměřuje se jak na vyučování, tak na chování dítěte o přestávce, která je pro žáky všeobecně odpočinkovou chvilkou. Pro děti s autismem je to ale zpravidla čas, kdy se vyskytuje nejvíce konfliktů. Důvodem bývá obvykle to, že nemají stanovenou náplň přestávky a díky selhávání v sociálních situacích pak dochází k výskytu nepředvídatelných situací, které následně vyvolají konflikt.

Návštěva speciálního pedagoga ve škole zpravidla předchází schůzce s dítětem proto, že je objektivnější a má možnost vidět spontánní chování dítěte v kolektivu vrstevníků. Často se můžeme setkat s názorem, že pokud dítě ví o přítomnosti cizí osoby, chová se úplně jinak, než je-li ve třídě pouze se spolužáky a učitelem (Vosmik, Bělohávková, 2010, s. 111 - 112).

### **Konzultace s učiteli**

Po návštěvě třídy se pracovník speciálně pedagogického centra sejde s třídním učitelem a nastaví speciální způsoby práce. Poradenský pracovník seznámí učitele se svými výsledky z pozorování, zhodnotí svůj pohled na situaci žáka ve třídě a navrhne změny přístupu k dítěti. Dále doporučí vytvoření speciálních pomůcek a nastaví vhodná opatření. Na závěr zodpovídá konkrétní dotazy učitelů. Doporučení a postupy, které pracovník vyhodnotil, pak zasílá v písemné formě nejen škole, ale i rodičům dítěte (Vosmik, Bělohlávková, 2010, s. 112 - 113).

### **Přednášky pro školy**

Poradenské zařízení provádí přednášky pro lepší informovanost veřejnosti o poruchách autistického spektra. Pro učitele se konají speciální kurzy, workshopy, nebo využívají přednášek konaných přímo na půdě školy pro všechny pedagogické pracovníky. Na těchto přednáškách pracovníci speciálně pedagogického centra blíže seznamují se specifiky poruch autistického spektra a udávají vhodné přístupy k dětem s touto diagnózou. Výhodou těchto přednášek je možnost pedagogů předávat si své poznatky a zkušenosti a za odborného dohledu o nich diskutovat (Vosmik, Bělohlávková, 2010, s. 113).

### **Přednáška pro spolužáky, prevence šikany**

Vzhledem k problémům v komunikaci dětí s PAS je nutné ošetření klimatu ve třídě. Dítě s PAS má nepřiměřené reakce na určité situace, které jeho okolí ne vždy toleruje, a proto je nutné jeho vrstevníky seznámit s touto diagnózou, abychom předcházeli případné šikaně, či vyčlenění z kolektivu. V rámci přednášky pro vrstevníky musí být zdůrazněno, že tyto děti mají potíže v navazování přátelských vztahů a chápání jejich pravidel, avšak o kamarády zpravidla velmi stojí. Dále je nutné upozornit na mezery v komunikaci a naslouchání, špatné reakce na změny a na jejich nepřiměřené emoce, které jsou silnější a mohou se projevit v neobvyklých situacích. Spolužáci by měli získat povědomí o tom, jak se k dítěti s PAS chovat a jak mu pomoci. (Držet mu jeho

místo ve třídě, nepřesouvat jeho věci, nevysmívat se, vysvětlit pravidla hry, atd.) (Vosmik, Bělohlávková, 2010, s. 113 - 114).

### **Speciálně pedagogické vyšetření k IVP**

Navržení odpovídajícího individuálního vzdělávacího plánu je jednou z hlavních činností speciálního pedagoga. Sestavuje se na základě speciálně-pedagogického vyšetření. Toto vyšetření zjišťuje úroveň dítěte v jednotlivých oblastech jeho rozvoje, kterými jsou:

- emoce,
- sociální dovednosti,
- jazyk a jazyková komunikace,
- paměť,
- grafomotorika,
- početní myšlení,
- abstraktně-vizuální myšlení,
- sociálně praktické dovednosti,
- pohybově koordinační dovednosti,
- vědomosti.
- 

Speciální pedagog ve spolupráci s rodiči sestavuje individuální vzdělávací plán, jehož nedílnou součástí je edukačně-hodnotící profil zjištěný v rámci vyšetření (Vosmik, Bělohlávková, 2010, s. 115 - 116).

### **2.6 Individuální vzdělávací plán**

Individuální vzdělávací plán je sestaven na základě závěrů zprávy ze speciálně pedagogického vyšetření, ze sledování dítěte a stanovení priorit. Je stanoven zpravidla na 6 - 12 měsíců, přičemž hlavní roli hraje diagnóza, míra symptomatiky, problémy v chování a odhadovaná úspěšnost plnění IVP. Vliv na délku pobytu v základní škole má také dokonalá znalost dítěte. Výhodnější je volit krátkodobé plány s ohledem na to, že nedokážeme odhadnout, jak bude vzdělávání pokračovat. Individuální vzdělávací

plán je doplňován, specifikován a upravován na základě záznamů, informací od rodičů a průběžných hodnocení při vzdělávání žáka. Na jeho sestavení se podílí tým pedagogů třídy, zákonní zástupci dítěte a poradenští pracovníci (Vosmik, Bělohávková, 2010, s. 75-79).

Čadilová, Žampachová (2012) uvádí: „*Základem pro vytvoření funkčního IVP je stanovení vývojové úrovně dítěte v jednotlivých oblastech. Vývojový profil dětí s poruchami autistického spektra je většinou nerovnoměrný, a to často vede k obtížím a problémům při sestavování IVP. Má-li být zvolená intervence účinná, musí akceptovat všechna specifika postižení a vývoje žáků s poruchami autistického spektra. Musí být doporučeny k využití takové speciální metody, postupy, strategie a pomůcky, které umožní těmto žákům se úspěšně vzdělávat a kompenzovat handicap vyplývající z diagnózy.*“

Při plánování přiměřené intervence u žáků s poruchami autistického spektra zohledňujeme deficitní oblasti (triáda postižení – komunikace, sociální chování, představitost). Zde je potřeba stavět na tom, v čem je žák s PAS úspěšný, což bývá vizuální myšlení a paměť.

V souladu s potřebami žáka vycházíme z uplatňování metodiky strukturovaného učení (Vosmik, Bělohávková, 2010, s. 75-79).

Plán by měl kromě formálních náležitostí obsahovat:

- jakým způsobem bude upraveno prostředí,
- jaká bude míra vizualizace rozvrhu hodin,
- jak individuálně uplatnit metody a postupy při vzdělávání,
- jaký bude použit motivační systém,
- naplňování klíčových kompetencí žáka,
- vytyčení kompetencí asistenta pedagoga.

Mezi klíčové kompetence patří kompetence k učení, kompetence k řešení problému, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské

a kompetence pracovní. Pro postupné naplňování výše uvedených kompetencí je důležité posoudit a zohlednit při sestavování individuálního vzdělávacího plánu:

- jak dokáže žák vnímat,
- je-li vytvořeno pracovní chování,
- jak dlouho udrží pozornost,
- jakou má paměť,
- jak řeší problémy,
- jak se chová ve společnosti ostatních,
- na jaké úrovni je jeho řeč,
- jak umí napodobovat,
- jak tráví volný čas,
- čím se dá motivovat,
- jak chápe následnost,
- jaká je jeho schopnost učení (mechanicky zvládá učivo, schopnost aplikace, generalizace apod.),
- jak má vytvořen obraz „já“,
- jak se dokáže adaptovat v prostředí,
- ostatní problémy, které mohou ovlivnit naplnění klíčových kompetencí (např. přidružené postižení, poruchy a onemocnění, problémové chování apod.).

Vzhledem k deficitu v rámci poruch autistického spektra by měl plán dále obsahovat dle aktuální potřeby žáka následující položky:

- rozvoj komunikace (receptivní, expresivní či neverbální způsob komunikace, resp. formu alternativní či augmentativní – podpůrné – komunikace),
- rozvoj v oblasti imitace motorické, verbální a sociální,
- rozvoj v oblasti sociálního chování,
- rozvoj v sebeobsluze,
- rozvoj jemné, hrubé motoriky a grafomotoriky
- rozvoj zrakového, sluchového a taktilního vnímání



- rozvoj abstraktně vizuálního myšlení,
- rozvoj představivosti a fantazie (Žampachová, Čadilová, 2012).

## 2.7 Role asistenta pedagoga

Role asistenta pedagoga je podpůrná personální služba určena žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Asistent pedagoga pracuje vždy pod metodickým vedením pracovníka školy, který zodpovídá za průběh vyučování i za výsledky vzdělávání, a kterým je zpravidla třídní učitel nebo učitel odborných předmětů. Je důležitou součástí ve vzdělávání dítěte s poruchou autistického spektra. Minimálně v začátcích studia je podmínkou úspěšné individuální integrace. Úloha asistenta by se měla postupem času snižovat, jelikož podstatou integrace je snaha o co největší samostatnost a adaptaci dítěte. Doba, během které má být dítě úspěšně integrováno, není přesně definována a adaptace je zcela individuální. Podle konkrétních potřeb žáka ředitel stanoví náplň práce asistenta pedagoga. Toto stanovení však převážně vychází z doporučení speciálně pedagogického centra a je rovněž zavedeno v individuálním vzdělávacím plánu (Teplá, Šmejkalová, 2007, s. 17).

Hlavní náplní práce asistenta pedagoga je:

- pomoc při rozvoji dovedností v sociální oblasti,
- pomoc při orientaci v čase a prostoru,
- pomoc řešit konflikty v třídním kolektivu,
- zprostředkování komunikace rodiny a školy,
- pomoc při navazování sociálních vztahů ve třídě,
- nácvik a rozvoj komunikace,
- eliminace problémového chování žáka,
- dohled o volných hodinách a přestávkách,
- zajištění relaxace (Vosmik, Bělohávková, 2010, s. 99 - 100).

Další důležitou rolí asistenta pedagoga je podílení se na přípravě pomůcek a materiálů pro žáka a spolupráce při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu. Pro tvorbu IVP

je nutné, aby žáka pozoroval při vyučování, vedl si záznamy a výsledky svého pozorování pak konzultoval s třídním učitelem, speciálním pedagogem a výchovným poradcem (Vosmik, Bělohávková, 2010, s. 100).

### **3 METODICKÉ POSTUPY**

#### **3.1 Strukturované vyučování**

Metodika strukturovaného vyučování vychází z teorií učení a chování. V České republice vychází metodika výchovy vzdělávání dětí s autismem především z TEACCH programu. Vytvořena byla především pro děti s poruchami autistického spektra a pro děti s dalšími vývojovými poruchami a komunikačními handicapy. Tato metodika mění přístup k dítěti s vývojovým opožděním a staví do popředí vývojový model (Čadilová, Žampachová, 2012, s. 40).

Strukturované učení je považováno za jeden z úspěšných vzdělávacích programů, který ve většině zemí tvoří základní intervenci. Strukturalizací se rozumí přesné vymezení pravidel, jednoznačná posloupnost činností a uspořádání pracovního prostředí, které žákovi s autismem usnadňuje práci. Tento přístup lze označit za částečnou kompenzaci komplikovaného handicapu, jakým porucha autistického spektra jistě je. Nejistotu a zmatek v hlavě dítěte vystřídá logičnost, řád a pocit bezpečí a jistoty, díky kterému následně dítě akceptuje nové úkoly, učí se a lépe zvládá nepředvídatelné události. Potíže s akceptováním změn nemusíme pozorovat u všech lidí s autismem, avšak u všech se projevují problémy s adaptabilitou. Metody strukturovaného učení a jejich správná aplikace jsou přínosem nejen pro lidi s autismem. Výborným pomocníkem jsou také pro osoby s mentální retardací, pro hyperaktivní děti, nebo pro lidi, kteří mají potíže se sebeorganizací. Základními prvky strukturovaného učení jsou individualizace (nutná pro individuální přístup ke každému jedinci), strukturalizace (uspořádání pracovního místa a úkolů), vizualizace (pomáhá dětem znázornit zadané úkoly a pomoci k lepší představě) a v neposlední řadě motivace (hraje významnou roli v práci s dětmi všeobecně a zvláště pak pro děti s poruchou autistického spektra (Thorová, 2006, s. 384).

#### **3.2 Individualizace**

Základem individualizace je individuální přístup k dítěti s poruchou autistického spektra. To znamená, že asistent pedagoga nesrovnává dítě s autismem s jeho vrstevníky ani ostatními dětmi s jiným druhem postižení. Snaží se hledat příčiny

problémů, na které při vzdělávání narazí a bude používat pomůcky, kterým dítě co nejlépe porozumí a bude s nimi umět pracovat. Bude používat takovou formu komunikace, které dítě bude rozumět a dokáže se díky ní dobře orientovat (Čadilová, Žampachová, 2012, s. 40). Individualizace také umožňuje žákovi s autismem dodatečné vysvětlení a další verbální podporu asistenta. Další výhodou je také nepřetržitý dohled při práci (Vosmik, Bělohávková, 2010, s. 99).

### **3.3 Strukturalizace**

Dítě s autismem, jak známo, má problémy s adaptabilitou a těžko se přizpůsobuje na prostředí, vrstevníky, pedagogy i jejich požadavky, které jsou na něj kladeny. Vytvořením prostředí, ve kterém se bude dítě cítit jistě, dojde k výraznému usnadnění práce i plánování. Důležité proto je přesně definované pracovní místo, čas i sled činností. Dítě se tak lépe orientuje v čase i prostoru a pružněji reaguje na změny. Díky strukturalizaci si dítě lépe odpoví na otázky „*kdy, kde, co, jak, jak dlouho a proč?*“ a zabraňuje tak stresovým situacím, propadání panice a v jeho chování se neobjevuje tolik afektivity a agresivity vůči okolí i sobě samému (Čadilová, Žampachová, 2012, s. 40 - 41).

### **3.4 Vizualizace**

Vizuální podpora je velmi důležitá hlavně z hlediska lepší pozornosti a paměti a hraje důležitou roli v rozvoji komunikačních schopností. Důraz je kladen na potřeby dítěte, které musí vizualizaci porozumět. Pomáhá k lepší orientaci a k větší samostatnosti. Struktura a vizuální podpora jsou neoddělitelné části strukturovaného učení, které se vždy vzájemně doplňují a ovlivňují. Pro děti s autismem je typické dobré zrakové vnímání, a proto je dobré se o něj opírat a řídit se pravidlem „*Co vidím, to pro mě existuje*“ (Čadilová, Žampachová, 2012, s. 41).

### **3.5 Motivace**

Role motivace je pro žáky i studenty všeobecně velmi důležitá, a pro žáky s poruchou autistického spektra obzvlášť. Učitelé proto musí více dbát na vysvětlování

úkolů a zdůvodňování. Důležitost je zde kladena na navazování na předchozí výuku, uvedení do souvislostí, případně opakování probírané látky. Sdělení, jakou formou bude téma probíráno, napomáhá v lepší soustředěnosti. Pro žáka s autismem je dobré i časové rozložení jednotlivých činností, protože ve výuce se vždy setká s neoblíbenými činnostmi. Pokud ale bude znát časovou náročnost, zmírní se jeho nervozita a snáze ho přesvědčíme k tomu, aby se zabýval i méně oblíbenými činnostmi. To ostatně nepomáhá jen lidem s autismem, ale všeobecně všem studentům. V neposlední řadě je dobré žáka za dobře odvedenou práci odměnit (Vosmik, Bělohlová, 2010, s. 76).

#### 4 KLÍČOVÉ KOMPETENCE ŽÁKA 2. ROČNÍKU ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Základními klíčovými kompetencemi prvního stupně jsou kompetence k učení, řešení problémů, sociální a personální kompetence, komunikativní kompetence, kompetence občanské a pracovní. V každé z nich nalezneme rady, čím by měly být děti v základním vzdělávání vybaveny a jak následně získané soubory kompetencí uplatní ve společnosti a v dalším vzdělávání. Proces osvojování je dlouhodobý a složitý. Začíná již v předškolním věku a pokračuje ve vzdělávání na základních i středních školách. Zde ale proces osvojování nekončí. Dalo by se říci, že zvyšování úrovně osvojování kompetencí je záležitostí celoživotní. Veškeré kompetence jsou rozvíjeny současně a vzájemně se prolínají (VÚP, 2008, s. 14).

*Tabulka č. 2 Přehled cílového zaměření vzdělávací oblasti*

Vede žáky k tomu, aby:
➤ byli schopni vlastní práce ve výuce a dokázali spolupracovat mezi sebou i ve skupině
➤ dokázali, že se dokáží zorientovat v množství informací a umí spojovat poznatky s dobou a místem
➤ prohloubili zásobu slov v daných oblastech a uměli je následně použít k označení pojmů
➤ respektovali občany, kteří jsou odlišní a chovali k nim patřičnou úctu, projevovali se podle stanovených pravidel společného soužití
➤ dosáhli jedinečnosti a sebevědomí při komunikaci s jinými osobami nebo osobami v různých situacích
➤ si vypěstovali pozitivní vztah k přírodě a podle toho se k ní i patřičně chovali
➤ byli schopni vyslovit pocity nejen vůči sobě, ale i vůči ostatním
➤ hledali kolem sebe to, co je jim blízké, a v čem by do budoucna mohli vynikat
➤ rozpoznali, co je zdraví a jaké mohou být příčiny nemocí a následně jak se mají zachovat je-li jejich zdraví, nebo zdraví někoho jiného ohroženo

(VÚP, 2008, s. 37)

V tabulce můžeme vidět zaměření na jednotlivé kompetence. Kompetence sociální a personální je uvedena v prvním a sedmém bodě. Druhý, třetí a osmý bod se věnuje kompetencím k učení. Ve čtvrtém, šestém a devátém bodě se zaměřujeme na kompetenci občanskou a pátém bodě pak na kompetenci komunikativní.

#### **4.1 Školní vzdělávací program**

Školní vzdělávací program je pedagogický dokument, který tvoří vizitku konkrétní školy. Vychází z rámcového vzdělávacího programu upravovaného ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Tento dokument udává škole normu, podle které bude probíhat vyučování, a která zajistí dobrou výchovu a vzdělávání žáků na škole. Ovládá koncept školy, který bere zřetel na podmínky výuky. Každá škola si školní vzdělávací program tvoří sama na základě managementu školy, neboli ředitele, který program schválí a vydá. O cílech a obsahu však nerozhodují školy samy, ale musí se řídit rámcovým vzdělávacím programem, který stanovuje pravidla pro tvorbu a podobu ŠVP. Vzájemnost RVP a ŠVP kontroluje Česká školní inspekce a jeho kvalitu pak samotná veřejnost, kterou tvoří žáci, jejich rodiče, zaměstnavatelé a jiní zájemci. Každá příslušná škola má tedy svůj vlastní dokument, který zpracovává pro konkrétní obor nebo skupinu oborů ([www.msmt.cz](http://www.msmt.cz)).

Na přípravě školního vzdělávacího programu by se měl podílet celý pedagogický sbor, aby lépe zohledňoval místní prostředí a podmínky vzdělávání, a aby správně vyjadřoval vzdělávací koncepci školy. Hlavní myšlenka ŠVP vychází z důkladné analýzy, kterou se rozumí evaluace školy, na které se podílejí nejen všichni zaměstnanci, ale také veřejnost.

Pro tvorbu školního vzdělávacího plánu je hlavní podmínkou pedagog, který musí zvládat odborné dovednosti daného oboru a dovednosti pedagogické. Učitel je základem pro kvalitu každé školy ([www.msmt.cz](http://www.msmt.cz)).

Hlavními náležitostmi dokumentu jsou identifikační údaje, obsahující název, předkladatele, zřizovatele a platnost dokumentu. Dále obsahuje charakteristiku školy a charakteristiku ŠVP jako takového, učební plány a učební osnovu. Na závěr zde nalezneme hodnocení žáků a autoevaluaci školy ([www.msmt.cz](http://www.msmt.cz)).

## **Školní vzdělávací program základní školy v Českých Budějovicích**

Základem motivačního programu nejmenované základní školy je otevřenost školy pro všechny děti, rodiče i širokou veřejnost v rámci vzdělávání, respektu k žákovi a jeho osobnosti, individuálního přístupu k dětem a společné prožitky mezi učiteli, žáky i rodiči. Důraz je kladen na to, aby studenti byli schopni samostatně myslet, pracovat kreativně a reálně hodnotili své možnosti na pracovním trhu. Důležité je naučit žáky zodpovědnému rozhodování a vzbudit v nich snahu chránit životní prostředí a žít v souladu s mravními hodnotami a obecně uznávanými životními a občanskými postoji.

Hlavní cíl tohoto dokumentu je prosperující, moderní škola kde se cítí dobře žák i učitel. Významná priorita školy je zaměřena na výuku cizích jazyků, které dopomáhají pravidelné zahraniční stáže studentů z cizích zemí. Nejen to je potřebným základem pro všestranný rozvoj osobnosti každého žáka.

V rámci školního vzdělávacího programu se škola zabývá i zabezpečením žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a to z toho důvodu, že na škole jsou integrováni žáci se specifickými poruchami učení či chování, žáci se zrakovým či sluchovým postižením, tělesně postižení a žáci s autismem. Všechny tyto děti jsou vzdělávány podle individuálních vzdělávacích plánů, které společně tvoří třídní učitel ve spolupráci s rodiči, s pracovníkem pedagogicko-psychologické poradny a případně dalšími odborníky, kteří zasahují do vzdělávání těchto dětí. Tvorba individuálních plánů vychází ze zákona č. 561/2004, školský zákon, ve znění pozdějších předpisů, a z vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Dokument se dále zaměřuje na vzdělávání žáků s autismem, kde uvádí, že se zde jedná o žáky s lehčí formou autismu, tedy spíše o žáky s autistickými rysy. Tito žáci jsou vzděláváni formou individuální integrace ve třídách na prvním a druhém stupni základní školy a na doporučení speciálně pedagogického centra se vzdělávají podle individuálního vzdělávacího plánu.

SPC dále posuzuje závažnost postižení a na základě toho doporučuje přítomnost osobního asistenta, který jednomu nebo více žákům pomáhá při adaptaci ve školním



prostředí a zprostředkovává komunikaci mezi těmito žáky a učitelem, případně komunikaci školy s rodiči postiženého žáka.

## **4.2 Tematický plán pro 2. ročník základní školy**

Vzdělávání žáků na základních i jiných školách musí mít určitý řád, jehož součástí jsou tematické plány jednotlivých předmětů. Ty určují posloupnost průřezových témat, jak budou probírána a v jakých časových horizontech. Pro oblast Člověk a jeho svět ve druhém ročníku základní školy, kterou se tato práce především zabývá, je vymezena časová dotace na dvě hodiny prvouky týdně. Tematické okruhy tohoto vzdělávacího předmětu jsou členěny do pěti částí:

1. Místo, kde žijeme
2. Lidé kolem nás
3. Lidé a čas
4. Rozmanitost přírody
5. Člověk a jeho zdraví

### **Místo, kde žijeme**

Žák musí být schopen vyznačit místo svého bydliště, školy a cestu na určené místo. Musí také dokázat rozpoznat možná nebezpečí v okolí. Je schopen začlenit své město či obec do příslušného kraje České republiky. Umí rozeznat estetické hodnoty okolní krajiny a rozmanitost prostředí.

### **Lidé kolem nás**

Žák se orientuje v příbuzenských vztazích své rodiny, dokáže rozpoznat role příslušníků rodiny a jejich vztahy mezi sebou. Je schopen odvodit význam a potřebnost různých pracovních činností a povolání. Je tolerantní k odlišnostem svých vrstevníků, podporuje jejich přednosti a respektuje nedostatky.

## **Lidé a čas**

Žák rozlišuje minulost, přítomnost a budoucnost. Zvládá interpretaci některých pověstí nebo bájí spojených s místem, ve kterém žije a zná významné události svého regionu. Zvládá uplatnit poznatky o sobě samém, vlastní rodině a činnostech člověka. Dokáže porovnat minulost a současnost na základě konkrétních příkladů.

## **Rozmanitost přírody**

Popisuje proměny přírody pro jednotlivá roční období. Třídí přírodniny dle nápadně určujících znaků. Umí změřit základní veličiny pomocí nástrojů a zvládá provést jednoduché pokusy u skupiny látek.

## **Člověk a jeho zdraví**

Žák je schopen uplatit základní hygienické návyky a zvládá prevenci zdravotních návyků s elementárními znalostmi o lidském těle. Vhodným chováním projevuje kladný vztah ke zdraví. Dodržuje zásady bezpečnosti tak, aby neohrožoval zdraví své i zdraví jiných. Je obezřetný při setkání se s cizími lidmi a dokáže odmítnout komunikaci jemu nepřijemnou. V případě nutnosti je schopen požádat o pomoc pro sebe i jiného jedince. Projevuje adekvátní reakce vůči pokynům dospělých v mimořádných situacích ([www.c-budejovice.cz/cz/skolstvi](http://www.c-budejovice.cz/cz/skolstvi)).

### **4.3 Kompetence žáka 2. ročníku základní školy v oblasti Člověk a jeho svět**

Jak už bylo řečeno, každý žák má řadu kompetencí, které se celoživotně rozvíjejí. Můžeme je rozdělit do určitých podskupin dle vzdělávacích oblastí.

Pro správné třídění informací dle zvolených či zadaných kritérií využívá žák získaných kompetencí k učení. Tyto kompetence také žáka motivují k celoživotnímu vzdělávání. K samostatným objevům, samostatnosti řešení a závěrů, práce s odbornou literaturou, různými encyklopediemi apod. využívá žák kompetence k řešení problému. Významnou roli v lidském životě hrají kompetence komunikativní, které žáky podporují při prezentaci vlastních myšlenek a názorů. Na jejich základě také kladou otázky, jsou schopni vzájemnému naslouchání a jsou schopni zdůvodnit své závěry.

Jsou přístupni vzájemným radám a pomáhání si. Pomáhají žákům k samostatnosti a sebevědomému vystupování a jednání. Žáci jsou schopni efektivní, bezproblémové a bezkonfliktní komunikace. Personální a sociální kompetence učí žáky věcné argumentaci a oceňování svých názorů. Kompetence občanské pak motivují k hledání možností aktivní ochrany přírody a respektu určitých pravidel. Pracovní kompetence zohledňují současný stav technického rozvoje společnosti a poznání a vede žáky k vytváření si pracovních návyků a učí je samostatnosti i týmové spolupráce.

Ve své bakalářské práci se vzhledem k časovému období, kdy jsem výzkum ve škole realizovala, zaměřuji na tematické oblasti lidské smysly – opakování. Dále oblasti orientace v čase a časový řád a rovnováha v přírodě, které se v tomto časovém období ve vybrané třídě probíraly a kterým se následně věnuji v praktické části své práce – viz. Příloha č. 3.

## **5 METODIKA PRÁCE**

### **5.1 Cíl práce**

Hlavním cílem mé bakalářské práce je vytvoření návrhu pracovních listů ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět pro žáka s poruchou autistického spektra, který je individuálně integrovaný v běžné základní škole. Následně byly tyto pracovní listy ověřovány v praxi. Dále byly stanoveny dílčí cíle, na základě kterých byly pracovní listy postupně vypracovávány a upravovány do finální verze. Na základě těchto dílčích cílů byly položeny výzkumné otázky, jejichž zodpovězení zajišťovalo správný postup při tvorbě metodických listů tak, aby svou náročností nejlépe vyhovovaly potřebám integrovaného žáka s poruchou autistického spektra. Zodpovězením těchto otázek byl hlavní cíl práce naplněn.

#### **Pro výzkum byly stanoveny tyto dílčí cíle:**

DC1: Zjištění informací o práci s žákem s poruchou autistického spektra.

DC2: Zjištění přínosu strukturovaného postupu.

DC3: Ověření vyhotovených metodických listů.

#### **Výzkumné otázky:**

VO1: Jakým způsobem lze získat informace o potřebách a schopnostech žáka?

Informace o žákovi a jeho schopnostech jsem získala na základě pozorování a přímé práce s žákem. Během vyučovacích hodin, kdy jsem docházela do hodin prvouky a následně přímo pracovala s žákem dle postupů a metod asistentky pedagoga a tedy i dle jejích pracovních listů. Během této doby jsem zjišťovala, jaký přístup žákovi vyhovuje a jaká strukturace úkolů je pro žáka přínosná a možná i zábavná. Dále jsem se snažila vypořádat s tématy, o která se žák zajímá a která jsou pro něj atraktivní a naopak neoblíbená témata, které jsem se poté snažila vypracovat efektivněji a hravěji, aby zaujaly žákovu pozornost.

VO2: Jakým vhodným způsobem byl použit strukturovaný postup?

Na základě pozorování bylo možné zjistit, jaké struktury jsou pro žáka přínosné, jaké zvládá sám, a kde je potřeba dopomoci, ať už třídní učitelky nebo asistentky pedagoga. Toho jsem docílila předložením několika návrhů pracovních listů žákovi a sledování jeho práce. Na konci tohoto sledování jsem určila postupy, které žákovi vyhovují, a které jsou pro něj příliš obtížné. Dále jsem zjistila, kde bylo vhodné vyhotovit jednodušší verzi pracovního listu a naopak, kde bylo efektivní připravit náročnější verzi úkolu, která pomohla k rozvoji žákových dovedností a jeho tvořivého myšlení.

VO3: Jakým způsobem proběhlo ověřování metodických listů v praxi?

Po vytvoření vhodných pracovních listů jsem ověřila metody přímo v praxi s žákem předložením těchto listů v hodině prvouky a sledováním, jak si s úkoly žák poradí.

## **5.2 Technika sběru dat**

Ve své práci jsem se rozhodla využít techniku kvalitativního výzkumu. Kvalitativní výzkum je proces, který zkoumá jevy problémů v přirozeném prostředí a jehož cílem je získat komplexní obraz založený na sběru co nejvíce dat. Důležitý je v kvalitativním výzkumu specifický vztah mezi výzkumníkem a účastníkem výzkumu (Švaříček, Šedřová a kol. 2007, s. 17).

### **5.2.1 Metody výzkumného šetření**

Pro dosažení cíle této práce byly použity metody:

- pozorování
- polostrukturovaný rozhovor

#### **5.2.1.1 Pozorování**

V kvalitativním výzkumu je pozorování vhodným způsobem popisování případových studií. Cílem pozorování je zjistit chování a jednání lidí v běžném životě a na jeho základě vyhodnocovat různé situace. Oproti rozhovoru, který je směsí toho, co je a toho, co si myslí respondent, je pozorování snahou zjistit, co se skutečně

odehrává. V kvalitativním výzkumu jde o to, abychom pozorování promyšleně použili. Nejde jen o vizuální vjemy, ale o zapojení všech pocitových vjemů, kterými jsou například i sluch a čich. Pozorování pomáhá také při popisu prostředí, ve kterém se respondent pohybuje (Hendl, 2005).

Předvýzkumné období trvalo několik měsíců, kdy jsem docházela na hodiny prvouky a sledovala práci s žákem. Následně jsem navázala zúčastněným pozorováním, které probíhalo vždy jednu vyučovací hodinu prvouky v měsících únoru a březnu v roce 2016. V tomto období byla sledována práce asistenta pedagoga a soustředěnost a aktivita žáka. Cílem bylo zjistit, jak žák s poruchou autistického spektra pracuje v hodině prvouky a zda se objevují nějaké problémové oblasti v daných tématech. Pro vytvoření vhodných pracovních listů jsem se zaměřila na soustředěnost žáka při práci, udržení pozornosti a na silné a slabé stránky v plnění úkolů. Další pozorování proběhlo v měsíci dubnu při ověřování vytvořených metodických listů, které byly vyhotoveny na základě prvního pozorování. Na konci tohoto pozorování byly pracovní listy upraveny dle potřeb pozorovaného žáka.

### **5.2.1.2 Polostrukturovaný rozhovor**

Pro získávání dat jsem se rozhodla použít polostrukturovaný rozhovor, jehož cílem je získat detailní a komplexní informace o studovaném jevu (Švaříček, Šedřová a spol. 2007, s 160).

Rozhovory s třídní učitelkou a asistentkou pedagoga byly nahrávány na mobilní telefon. Tyto rozhovory byly poté zpracovány do elektronické písemné podoby. Z důvodu sdělení citlivých informací, není v rámci jejich zachování zvuková stopa součástí mé bakalářské práce.

## **5.3 Realizace výzkumného šetření**

### **5.3.1 Výběr výzkumného souboru**

Je důležité stanovit několik kritérií pro výběr respondentů. Dle Miovského, (2006), pokud vyhledáváme respondenty výhradně na základě jejich vlastností či určitých kritérií, znamená to, že využíváme záměrného výběru. Pro tuto práci byla zvolena instrumentální případová studie, která spočívá ve vyhledání jevu, a poté vyhledání případu, či několika případů reprezentujících tento jev. V tomto případě nezáleží tolik na specifických závěrech, ale výzkumník chce udělat závěry přímo pro daný případ (Hendl, 2005).

V mé bakalářské práci výzkumný soubor tvoří žák s poruchou autistického spektra a dvě pedagogické pracovnice, které pracují na základní škole a podaly souhlas k použití materiálu, který jsem získala pro účel mé bakalářské práce.

Daného žáka jsem si zvolila z důvodu, že jsem u něj působila jako osobní asistentka, a proto jsem se zaměřila na práci s ním, jelikož jsem jeho chování mohla pozorovat již několik měsíců. O možnost pracovat přímo s tímto žákem jsem předem požádala jeho rodiče, kteří ochotně souhlasili (viz Příloha č. 1). Dále jsem jako respondentka zvolila třídní učitelku, která žáka učí od první třídy a má o něm dostatek informací a zkušeností s prací s ním a je schopna poskytnout potřebné informace pro vytvoření vhodných pracovních listů. Kontakt s třídní učitelkou proběhl bezprostředně po domluvě s rodiči a byl taktéž bez problémů. Posledním respondentem v mé práci je asistentka pedagoga, která rovněž s žákem pracuje od první třídy. Zná tak i chování mimo vyučování, jeho záliby, koníčky a nálady. Před začátkem vyučování mi asistentka sdělila několik informací o žákovi, ukázala spoustu pracovních materiálů a svěřila i několik metod, které sama v praxi používá.

### **5.3.2 Popis výzkumného terénu**

Místem pro výzkum k mé bakalářské práci se stala základní škola v Českých Budějovicích, jejíž zřizovatelem je Jihočeský kraj. Jedná se o jednu budovu, na které se nachází první a druhý stupeň. Můj výzkum se uskutečňoval na prvním stupni, ve druhé třídě. Škola má dále k dispozici venkovní hřiště a dětské hřiště.

Výzkum týkající se dítěte s poruchou autistického spektra jsem prováděla ve třídě, která se skládala z 15 žáků - její počet byl snížen z důvodu integrace dvou dětí s určitým druhem postižení, ve třídě proto působily i dvě asistentky pedagoga.

Třída byla situována v přízemí školní budovy s okny do ulice. Žák, který byl pozorován, seděl v lavici u dveří na druhé straně od oken, jelikož měl nutkání neustále sledovat dění na ulici. Toto místo mu bylo přiděleno právě proto, aby se zamezilo rušivým elementům. Děti ve třídě seděly po pěti v lavici. Avšak žáci s postižením měli každý jednu lavici pro sebe a druhou vedle sebe pro asistentku a pomůcky, které při práci používali.

### **5.3.3 Charakteristika výzkumného souboru**

Po domluvě s ředitelkou školy jsem docházela do druhé třídy základní školy. Výzkumný soubor v mé bakalářské práci tvořili třídní učitelka, asistentka pedagoga a žák s poruchou autistického spektra. O mém výzkumu jsem informovala rodiče žáka prostřednictvím informovaného souhlasu, který byl následně podepsán mnou i oběma rodiči.

### **5.3.4 Analýza rozhovorů s pedagogickými pracovníky**

Rozhovory s pedagogickými pracovníky byly vedeny v pozorovacím období. Během těchto rozhovorů jsem zjišťovala informace o žákovi, jeho chování, adaptaci v běžné základní škole a další aspekty pro zpracování pracovních listů. Na základě těchto rozhovorů jsem zjistila, že adaptace žáka v běžné základní škole ještě zcela neproběhla a žák je neustále v procesu začleňování do kolektivu. Žák je údajně nespolečenský a nevyhledává kontakt ostatními spolužáky. Nevykazuje známky problémového chování, pokud na něj není vytvářen tlak z okolí.

Žák je vzděláván dle vzdělávacího programu pro základní školy speciální a jeho učivo není propojeno s učivem třídy, do které dochází. Konkrétní potíže ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět se projevují například v představivosti. Žák se učí mechanicky, a pokud si zapamatuje probíranou látku, není schopen ji dále aplikovat.



Během vyučování jsou nezbytné kompenzační pomůcky. Nejefektivněji se zde prokázaly pracovní listy, které si připravuje asistentka pedagoga. Vzhledem k chybějící představivosti žáka je nutné užívat názorných pomůcek, jakými jsou například obrázky, schémata či videoukázky. Asistentka pedagoga i třídní učitelka uvedly, že vzhledem k chybějícímu abstraktnímu myšlení jsou tyto pomůcky při vzdělávání žáka s poruchou autistického spektra nezbytné. Zejména pak v prvouce se tyto pomůcky prokázaly jako důležitá součást učení nejen pro absolvování základní školy, ale také pro přípravu do života. V otázce co žáka ve škole nejvíce baví jsem zjistila, že rád zpívá, cvičí a maluje. Zvláště pak ve výtvarné výchově pracuje s nadšením. Při zjišťování informací o problémových oblastech jsem se dozvěděla, že žák má potíže se samostatností. Má potřebu neustálého dohledu a ověřování správnosti svého počínání. Dále je nutné úkoly vysvětlovat vícekrát, jelikož má žák potíže s porozuměním. Vzhledem k jeho horší schopnosti udržet pozornost je důležité dělat relaxační pauzy, aby nabral nových sil na další úkoly.

### 5.3.5 Vlastní pozorování

#### Předvýzkumné období, rok 2014/2015:

##### Měsíc/Rok

Tabulka č. 3, znázornění inklinovaného období

9/14	10/14	11/14	12/14	1/15	2/15	3/15	4/15	5/15	6/15
				*	*	*	*	*	

Zdroj: Vlastní

**Předvýzkumné období**

**Zúčastněné pozorování**

**Ověřování metodických listů**

Předvýzkumná část probíhala na základní škole v Českých Budějovicích v měsících lednu a únoru 2015. Pravidelně jsem docházela do první třídy, kde byly děti ve věku 6 - 7 let. Ve třídě jsem měla úlohu osobní asistentky žáka s poruchou autistického spektra. V tomto období jsem měla možnost pozorovat jeho práci ve třídě i mimo ni, a tak i získávat a shromažďovat cenné informace potřebné pro následné vytváření pracovních listů. S asistentkou pedagoga jsem konzultovala témata, která budou probírána v následujících hodinách. Sledovala jsem práci asistentky pedagoga, která mi byla přínosem při ověřování správného sestavení pracovních listů.

Následně jsem navázala zúčastněným pozorováním, které probíhalo vždy jednu vyučovací hodinu prvouky v měsících únoru a březnu v roce 2016. V tomto období byla sledována práce asistenta pedagoga, soustředěnost a aktivita žáka. Cílem bylo zjistit, jak žák s poruchou autistického spektra pracuje v hodině prvouky a zda se objevují nějaké problémové oblasti v daných tématech. Pro vytvoření vhodných pracovních listů jsem se zaměřila na soustředěnost a udržení pozornosti žáka při práci. Dále jsem pozorovala silné a slabé stránky žáka, kde se jako silná stránka projevila tvořivá činnost a jako slabou stránku jsem označila samostatnost při zpracování úkolů. V úkolech s písemným zadáním bez využití vlastní kreativity byla nutná dopomoc asistenta pedagoga v plnění úkolů. Další pozorování proběhlo v měsíci dubnu při ověřování vytvořených metodických listů, které byly vyhotoveny na základě prvního pozorování. Na konci tohoto pozorování byly pracovní listy upraveny dle potřeb pozorovaného žáka.

Do hodiny prvouky jsem docházela jednou týdně, vždy ve čtvrtek pátou vyučovací hodinu. Žák měl lavici oddělenou od ostatních spolužáků a vedle měla k dispozici lavici asistentka pedagoga. Tu používala pro rozložení pomůcek a názorných ukázek.

Při práci asistentky pedagoga s žákem jsem pozorovala, jaké pracovní listy používá, jaká je struktura úkolů v pracovních listech a v jakém rozsahu žákovi vysvětluje zadání. Při práci žáka jsem se soustředila na jeho samostatnost při zpracování úkolů a zkoumala jsem oblasti, ve kterých žák potřebuje, aby se mu asistentka více věnovala. Ve většině případů byla nutná pomoc asistentky pedagoga s vysvětlením úkolu, názornou ukázkou, případně vedením ruky. Další sledovanou oblastí byla oblast řešení problémů, a sice jak si žák dovede poradit s náročnějšími úkoly a jak se při řešení

těchto úkolů chová. Pokud se objevila problémová oblast, projevil se u žáka nežádoucí chování, jako kupříkladu pláč, vztek či hysterie. Nedílnou součástí práce s žákem s poruchou autistického spektra je motivace na práci. V tomto případě se osvědčil systém odměňování. Za dobře odvedenou práci dostal žák obrázek, samolepku a velmi účinná byla také odměna formou oblíbené činnosti žáka. Pokud je žák motivován na práci, nesmíme zapomenout úkoly správně nastrukturovat a přizpůsobit možnostem a schopnostem žáka, abychom ho od práce neodrazovali. Pokud jsou úkoly rozděleny do více částí, zjednodušeny a vhodně rozpracovány, je žák schopen pracovat samostatně a pozornost udrží déle.

Během zúčastněného pozorování jsem vytvořila vlastní strukturu pracovního listu a na začátku další vyučovací hodiny jsem požádala asistentku pedagoga o předložení tohoto listu žákovi. Úkoly v něm byly postaveny tak, aby mohla být využita žákova představivost. Jednotlivé obrázky měl vybarvit a poté přiřadit k napsanému textu. Vybarvování bylo pro žáka odměnou. Po vybarvení obrázky správně přiřadil.

Z pozorování jsem si dělala poznámky pro tvorbu dalších pracovních listů. Během jejich zpracování jsem sledovala, jaké úkoly dělají žákovi potíže a naopak, s jakými úkoly si dokáže bez větších potíží poradit. Například při doplňování textu k zadanému úkolu bez použití obrázků měl žák obtíže představit si konkrétní věc a text doplnit. Pomocí obrázků úkol splnil bez větších potíží a následně dovedl i doplnit text písemně a bez nápovědy. Vždy bylo nutné úkol jasně vysvětlit a popsat.

Vlastním pozorováním jsem zjistila, že po zadání úkolu je potřeba žáka stále utvrzovat ve správnosti jeho počínání. Jakmile začal vypracovávat úkol, již po prvním kroku zvedl oči k asistentce a ujišťoval se, zda si vede dobře. Naopak bylo nutné žáka upozornit na nesprávný postup či výsledek hned, neboť při vyhodnocení správnosti úkolu až na jeho konci, nebyl schopný chybu pochopit.

Asistentka pedagoga měla jeden pracovní list vypracovaný dvěma způsoby. V jednom případě měl žák odpovědi dopisovat a ve druhém nalepovat k textu odpovídající obrázek. Pracovní list s nalepováním obrázků žák vypracoval správně. Pracovní list s dopisovaným textem mu činil potíže, nedokázal s ohledem na chybějící abstraktní myšlení správně reagovat. Pokud způsob vypracování úkolu žáka nezaujal,

odpovědi nebo řešení doplnil „nějakým“ způsobem, ale hlouběji se nad ním nezamýšlel. Vyplnil list, odložil tužku a zvedl se, „...*, že si jde hrát*“. Po několika výzvách asistentky se vrátil zpět do lavice, aby list přepracoval. Žák se však rozbřečel a odmítal dále pracovat. Jestliže se probíralo téma, které žáka nezaujalo, nebavilo, hledal možnosti úniku. Chodil na záchod, smrkat, i když neměl co, chodil si mýt ruce a dlouho si je poté sušil atd.

## **6 VÝSLEDKY VLASTNÍHO METODICKÉHO POSTUPU**

### **6.1 Realizace vlastního metodického postupu**

Na základě vypořádaných skutečností byly vytvořeny vlastní pracovní listy s použitím rozložení úkolů dle pozorovaných kritérií. Těmito kritérii byly:

- Schopnost samostatnosti při práci
- Časové rozložení úkolu
- Metody vypracování
- Relaxace

Na základě těchto kritérií jsem vytvořila pracovní listy s různými způsoby zpracování, protože rozmanitost plnění úkolů se u žáka osvědčila a ukázala jako jeden z aspektů pro udržení pozornosti. Pokud žák v jednom úkolu doplňoval, další úkol byl zpracován tak, aby se žák více zapojil, například vystřihováním, lepením atd.

## 6.2 Tvorba vlastních pracovních listů

Kritéria pozorování:

- Samostatnost
- Pozornost
- Řešení problémů
- Motivace

### 6.2.1 Smysly

**Způsob zpracování:** dopisování textu, lepení obrázků

**Pomůcky:** obyčejná tužka, lepidlo

**Počet vyhotovení:** 2

**Čas:** 40 minut

**Relaxační chvilka:** 5 minut (přestávka)

*Pracovní list 1/1*

Žákovi byl předložen pracovní list na téma „lidské smysly“. V první verzi pracovního listu dostal žák vystřižené obrázky oka, ucha, nosu, ruky a úst a papír s nápisy, „*čím vidíme, čím slyšíme, čím čicháme, čím hmatáme a čím chutnáme*“. Ke každému smyslu pak měl přiřadit příslušný smyslový orgán.

Nejdříve žák dostal za úkol určit dle obrázků jednotlivé smyslové orgány a poté je nalepil na papír k daným smyslům.

Žák poslouchá zadání úkolu a do vysvětlování nevstupuje. Během vysvětlování si prohlíží vystřižené obrázky a všechny bere do ruky. Na výzvu začíná pracovat. První vezme do ruky oko a položí ho na papír k otázce, „čím chutnáme?“ Vstupují tedy do činnosti s otázkou, zda opravdu chutnáme okem. Dostává se mi uspokojující odpovědi, že ne. Vyzvu žáka, aby nahlas otázku přečetl. Žák pokládá oko a sbírá z lavice obrázek s ústy se slovy, že chutnáme ústy. Když ho za správnou odpověď

pochválím, má radost a pokračuje v práci. Další otázky si rovněž čte nahlas, protože mu to pomáhá při následném odpovídání.

Druhá část pracovního listu se zaměřuje pouze vjemy chuťové. Žák odpovídá na otázky, „co je sladké, slané, hořké a kyselé“. Opět má za úkol nalepit obrázky k jednotlivým chutím. Zprvu se objevují potíže s vybavením chutí a tak je potřeba žáka podpořit otázkami typu např. zda je bonbon hořký, apod.



Zdroj: Vlastní fotodokumentace, 2015.

Fotografie práce viz. Příloha č. 4

**Hodnocení:** Žák si potřebuje úkol přečíst nahlas a ještě jednou pak otázku zopakovat asistentkou. Takto je pak schopen pracovat víceméně samostatně a obrázky přiřazovat bez větších potíží. Ve druhé části pracovního listu potřebuje žák větší podporu a pomoc.

*Pracovní list 1/2*

Druhé vyhotovení bylo zpracováno s většími obrázky a jednoduššími úkoly. Žák měl za úkol k jednotlivým smyslovým orgánům přiřadit jejich smysly. Poté naopak ke smyslům přiřazoval smyslové orgány.



*Zdroj: Vlastní fotodokumentace, 2015.*

Fotografie práce viz. Příloha č. 5

**Hodnocení:** Tento typ pracovního listu byl pro žáka jednodušší. Větší obrázky umožnily lepší přehled a v návaznosti na to zřejmě i lepší představu. Pro žáka byla obtížná spojitost mezi dvěma různými slovy se stejným významem. Respektive u oka si žák nedokázal spojit podstatné jméno se slovesem, a tak slovo zrak a slovo vidět žáka mátlo a chvílemi při práci pozastavilo.



## 6.2.2 Roční období

**Způsob zpracování:** doplňování textu, skládání

**Pomůcky:** obyčejná tužka, lepidlo

**Počet vyhotovení:** 2

**Čas:** 35 minut

**Relaxační chvilka:** 10 minut

### *Pracovní list 2/1*

Úkolem v prvním zadání bylo doplnění písmen v měsících, které nebyly vypsány tak, jak jdou skutečně po sobě. V první fázi byla žákovy položena otázka, zda ví, co bude s tímto úkolem dělat. Žák odpověděl, že bude psát měsíce v roce. Než se pustil do práce, dostal za úkol, aby je vyjmenoval tak, jak jdou po sobě. Poté měl měsíce doplnit do pracovního listu.

Vzal do ruky tužku a pustil se do práce. Než text doplnil, vždy měsíc vyslovil nahlas a pohlédl na mě, aby se ujistil ve správnosti odpovědi. Po třetím měsíci jsem žáka vyzvala, aby pracoval samostatně, a že si na konci řekneme správné řešení. Poslechl a cvičení dopsal sám.

Po vypracování úkolu jsem se ještě žáka zeptala, zda by dokázal určit, jaké roční období je na obrázcích nad textem. Podzim a zimu poznal žák bez potíží. Jaro a léto od sebe odlišit nedokázal, a proto jsme si o těchto dvou ročních obdobích povídali a pak si je znovu na obrázcích ukázali.



Zdroj: Vlastní fotodokumentace, 2015.

Fotografie práce viz. Příloha č. 6

**Hodnocení:** Zpracování pracovního listu nebylo složité a osvědčilo, že je důležité dávkovat úkoly postupně. Maximálně dva úkoly na jeden list. Více úkolů žáka stresuje a není schopen se více soustředit.

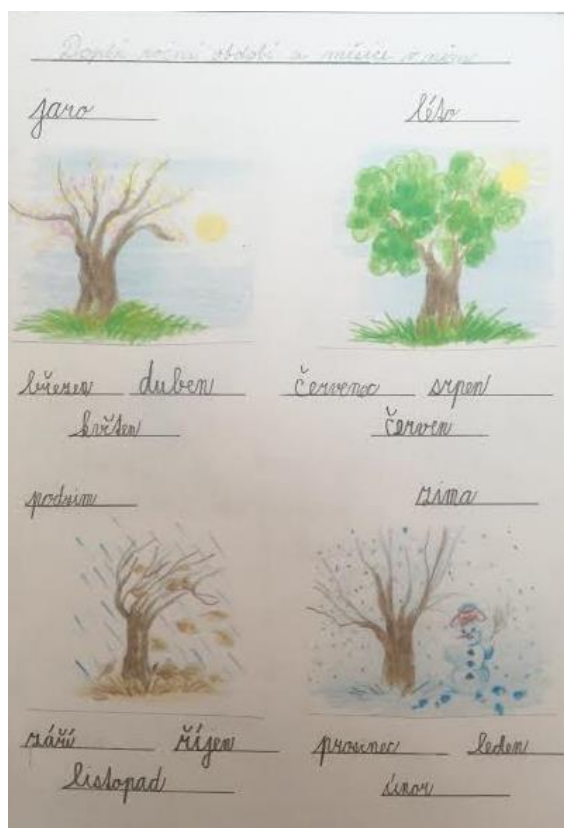
#### Pracovní list 2/2

Žák dostal vystřižené obrázky ročních období a měl za úkol je na papír poskládat tak, jak jdou za sebou.

Vzal si do ruky všechny obrázky a nešťastně na ně hleděl. Poradila jsem mu, ať vezme do ruky pouze jeden obrázek a řekne mi, co na něm vidí. Uchopil zimu. Popsal strom, sníh a sněhuláka. Na otázku, v jakém ročním období stavíme sněhuláka, odpověděl, že v zimě. Dal si obrázek na stranu. Podala jsem mu do ruky obrázek s jarem. Zeptala jsem se, jaké roční období je na obrázku a žák pohotově a správně odpověděl. Bez výzvy dal jaro do levého horního rohu a dopsal i text „jaro“.

Následovalo léto, které též bez potíží doplnil a nakonec s malou nápovědou zvládl i podzim.

Přešli jsme k dopsání měsíců pod jednotlivá roční období. Začali jsme jarním ročním obdobím a dopsali březen, postupně i duben a květen. Tento úkol byl však příliš složitý a tak jsme si o jednotlivých měsících nejdříve povídali, jaké v nich je počasí a co je na těchto měsících zajímavého a pak je společně přiřazovali ročním obdobím.



Zdroj: Vlastní fotodokumentace, 2015.

Fotografie práce viz. Příloha č. 7

**Hodnocení:** První část úkolu žák zvládl bez větších potíží. Ve druhém zadání si vedl dobře v nalepování po sobě jdoucích ročních období, ale objevily se problémy v přiřazování správných měsíců k jednotlivým ročním obdobím. Když jsme přešli na jiný způsob vypracování, a to povídáním si o jednotlivých měsících a ročních obdobích, bylo vidět, že práce žáka baví a daří se mu.

**Příklad položených otázek:**

Otázka: *Co děláme v červenci?*

Odpověď: *Koupeme se.*

Otázka: *A v jakém ročním období se koupeme venku?*

Odpověď: *V létě.*

Otázka: *Do jakého ročního období zařadíme červenec?*

Odpověď: *Léto.*

**Relaxační chvilka: Vybarvování zelenou a modrou barvičkou.**



Zdroj: *Vlastní fotodokumentace, 2015.*

Fotografie práce viz. Příloha č. 8

### 6.2.3 Počasí

<b>Způsob zpracování:</b>	vystřihování, skládání, přiřazování, lepení
<b>Pomůcky:</b>	nůžky, lepidlo, písmenka
<b>Počet vyhotovení:</b>	2
<b>Čas:</b>	30 minut
<b>Relaxační chvilka:</b>	15 minut

#### *Pracovní list 3/1*

Žák dostal na papíře nakreslené obrázky s počasím a měl za úkol je vystříhnout. Poté dostal písmenka a měl vyhledat písmenka tak, aby z nich mohl poskládat názvy ročních období. Na lavici si roční období poskládal z vybraných písmenek a pak pokládal obrázky s počasím k ročním obdobím, ve kterých si myslí, že toto počasí nejčastěji bývá.

S vystřihováním neměl žák potíže, proto jsem mu pomohla. Následovalo vyhledávání písmenek a skládání slov - ročních období. Poté jsme si řekli, jaké je na obrázcích znázorněné počasí a k jakému ročnímu období se vztahuje. Obrázky pak jeden po druhém přiřazoval již správně k ročním obdobím.



*Zdroj: Vlastní fotodokumentace, 2015.*

**Hodnocení:** Vystřihování žáka velmi bavilo i přes to, že mu činilo potíže. S hledáním písmenek jsme se trochu zdrželi, ale pak se žákovi podařilo rychle z písmenek poskládat slova – jednotlivá roční období. Postupně si bral do ruky obrázky s počasím, nejdříve ty, u kterých si byl jistý, kam je přiřadí. Například obrázek se sněhem či sluníčkem žák přiřadil bez problému. Malé potíže se objevily při přiřazení obrázků s mlhou, deštěm, či obrázků, kde je vyznačeno oblačno či polojasno.

Nelze přesně říci, zda byl pracovní list vypracován správně, či ne, neboť žák měl za úkol přiřadit počasí dle svého úsudku. Počasí se mnohdy v jednotlivých ročních obdobích mění tak, že pokud přímo nesněžilo v létě apod., splnil úkol velmi dobře.

### *Pracovní list 3/2*

V druhé části úkolu dostal žák papír, kam měl za úkol nalepit obrázky s počasím k danému ročnímu období, stejně jako v úkolu prvním. Obrázky v tomto úkolu nalepil jinak, než je poskládal na lavici. Když jsem se zeptala, proč se nyní rozhodl poskládat počasí takto, řekl mi, že počasí se mění. Po nalepení obrázků jsme si „hráli“ s počasím tak, že jsme si povídali a ukazovali jaké počasí je dnes, jak bylo včera, nebo jak by mohlo být příští týden.



*Zdroj: Vlastní fotodokumentace, 2015.*

Fotografie práce viz. Příloha č. 9

**Hodnocení:** Tento způsob zpracování se žákovi velice líbil a sám od sebe na závěr začal vyprávět s velikým zájmem o počasí v zimě a ukazoval na sníh a náledí.

Po vypracování úkolu žák dostal vybarvování na relaxaci.

**Relaxační chvílka:** Vybarvování obrázků červenou a žlutou barvičkou.



Zdroj: *Vlastní fotodokumentace, 2015.*

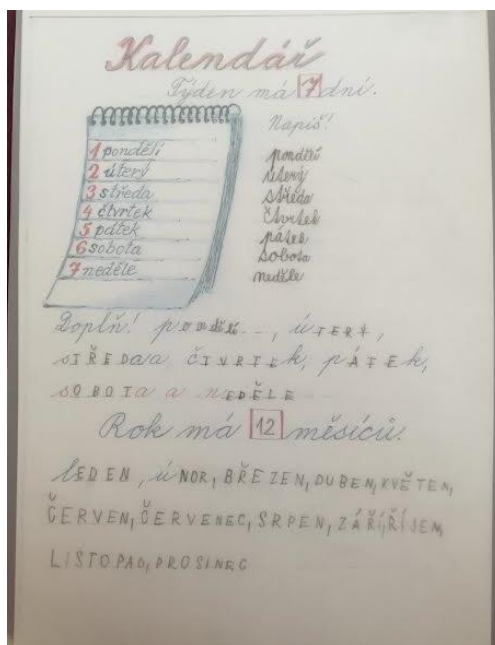
Fotografie práce viz. Příloha č. 10

## 6.2.4 Kalendář

<b>Způsob zpracování:</b>	dopisování textu
<b>Pomůcky:</b>	obyčejná tužka, folie
<b>Počet vyhotovení:</b>	1
<b>Čas:</b>	25 minut
<b>Relaxační chvilka:</b>	20 minut

### Pracovní list 4

Žák má předloženo ke zpracování pracovní list s kalendářem, kde má doplnit dny v týdnu. Jednou vedle nakresleného kalendáře, podruhé pod kalendář dopsat k počátečním písmenům. Za dny v týdnu má žák doplnit měsíce v roce.



Zdroj: Vlastní fotodokumentace, 2015.

Fotografie práce viz. Příloha č. 11



**Hodnocení:** Jednoduchý pracovní list na doplnění dnů v týdnu a dopsání měsíců v roce zvládl žák dobře. Malé potíže se objevily v doplňování měsíců, jelikož již probíranou látku z dřívější doby zapomněl. Ale byla zde vidět velká snaha. Po vypracování listů dostal na relaxaci opět vybarvování, což je jeho oblíbenou činností; tentokrát s tématem „co létá a co plave“.

**Relaxační chvílka:** Vybarvování obrázků, co plave a co létá.



*Zdroj: Vlastní fotodokumentace, 2015.*

Fotografie práce viz. Příloha č. 12

### 6.2.5 V lese

<b>Způsob zpracování:</b>	stříhání, skládání, lepení
<b>Pomůcky:</b>	nůžky, lepidlo
<b>Počet vyhotovení:</b>	1
<b>Čas:</b>	30 minut
<b>Relaxační chvilka:</b>	15 minut

#### *Pracovní list 5*

Žákovi byl předložen papír s nápisy „co patří na koláč“ a „co patří do polévky“. Dále dostal papír s obrázky keřového ovoce, hub a stromu. Jeho úkolem bylo obrázky vystříhnout a nalepit na papír k příslušnému popisku „*V lese, Na koláč dáme, Do polévky dáme, Nesbírej, jedovaté*“. Žák měl zároveň poznat houby, které jsou jedovaté a označit je připravenými nápisy či obrázkem.

Žák si vzal papír a s radostí se pustil do vystřihování, na kterém si dal opravdu záležet. První vystříhl strom a poté ovoce a houby. S obtížnými místy jsem žákovi pomohla. Po vystřížení obrázků se pustil do skládání a lepení. Nejprve si vyskládal vedle sebe zvlášť ovoce a houby. První nalepil strom. Poté nalepil ovoce, které patří na koláče a následně houby, které dáváme do polévky. Na konec sám označil i jedovatou houbu.



Zdroj: Vlastní fotodokumentace, 2015.

Fotografie práce viz. Příloha č. 13

**Hodnocení:** Žáka úkol velice zaujal a přinášel mu radost. S malou dopomocí pracovní list vypracoval správně, v relativně krátkém časovém úseku a s úsměvem na tváři.

**Relaxační chvílka:** Vybarvování obrázků hnědou a oranžovou barvičkou



Zdroj: Vlastní fotodokumentace, 2015.

Fotografie práce viz. Příloha č. 14

## **Shrnutí tvorby pracovních listů**

Při tvorbě pracovních listů se osvědčil způsob vypracování formou využití tvořivosti žáka. Nejefektivnější se při práci s pracovními listy ukázalo vystřihování, lepení a skládání obrázků s využitím různých způsobů vypracování. Pro jeden úkol je dobré vyhotovit více variant řešení. Žák si tak osvojí znalosti daného tématu, zabaví se a zapamatuje si naučenou látku lépe, jelikož ji neustále opakuje. Jak už bylo mnohokrát řečeno, důraz je kladen na jednoduchost úkolů a posloupnost jejich zpracování. Vhodné je tedy jeden úkol rozpracovat například na dva pracovní listy. Důležité je úkoly prokládat relaxačními chvilkami, kterými konkrétně u toho žáka byly chvíle pro kreslení. Vzhledem k tomu, že relaxační chvilky byly součástí vyučovací hodiny, snažila jsem se je zaměřit i na vzdělávání. Žák například rozeznával zvířata, barvy apod.

Na konci období ověřování pracovních listů byly vyhotoveny další pracovní materiály s různými způsoby zpracování, které jsou připravené pro další použití a nebyly prozatím ověřovány. Viz. Příloha č. 15-17.

Z vytvořených pracovních listů vychází obecná pravidla pro další tvorbu podobných pomůcek, a to s osvědčenými způsoby zpracování, strukturalizace a dodatečného vysvětlování zadání úkolů.

## 7 DISKUZE

Ve vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra je nutno brát zřetel především na jejich individualitu. Existuje mnoho učebnic, příruček, periodik a jiné literatury věnující se právě tématu vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra, avšak všechny tyto publikace jsou psány všeobecně. Zaměříme-li se tedy na konkrétního žáka, vždy můžeme vyzorovat odlišnosti od ostatních dětí se stejnou diagnózou.

Odborná literatura pojednává o narušení v oblastech komunikace, sociální interakce a představitosti, avšak ne všechny děti mají potíže ve všech těchto oblastech, natož pak ve stejné míře. Komunikace je u dětí s poruchou autistického spektra problémovou oblastí postihující receptivní i expresivní složku řeči (Čadilová, Žampachová a kol. 2012, s. 22). Ve výzkumné části mé bakalářské práce jsem pracovala s žákem s poruchou autistického spektra, jehož receptivní i expresivní složka řeči nebyly zcela narušeny, jak by čtenář mohl pochopit z odborných publikací. Objevují se jisté potíže v dorozumívání se a ne vždy je pochopena podstata sdělení, ale je-li použit vhodný způsob položení otázky, je žák schopen srozumitelně odpovědět. Odpovídá jednoduchými větami, ale smysl jeho sdělení je zcela pochopitelný a v souladu s kontextem. V oblasti sociální interakce dítě obtížně navazuje vztahy, má narušenou schopnost použití neverbálního chování a stejně tak mu nedokáže porozumět (Richman, 2006, s. 8). Vezmeme-li skupinu dětí s poruchou autistického spektra a jednoho po druhém pohládíme, setkáme se jistě s různými reakcemi na tento projev náklonnosti. Některé děti ucuknou, jiné budou vůči tomuto projevu imunní a některé ho pochopí jako vstřícné gesto vyjadřující například pochvalu. Je všeobecně známo, že děti s poruchou autistického spektra se vyhýbají očnímu kontaktu a neprojevují žádný zájem o dotek druhé osoby. V mém případě žák naopak oční kontakt vyžadoval, leckdy v nepřiměřené míře, až jsem se cítila nejistá. Stejně tak zájem o fyzický kontakt se zde projevil ve větší míře. Žák se velmi rád objímal a často vyžadoval držení za ruku. Spousta autorů uvádí, že tyto děti skoro neprojevují iniciativu k navázání a rozvíjení vztahů s vrstevníky. Realita je taková, že spousta dětí o navázání kontaktu s vrstevníky stojí, ale volí nevhodný způsob projevu zájmu o tento

kontakt. Oblast představivosti je zřejmě oblastí nejvíce problémovou a bohužel jsem se nesetkala s případem, který by mě přiměl toto tvrzení vyvrátit.

I v souvislosti s problémovými oblastmi jsou děti s poruchou autistického spektra zpravidla vzdělávány podle individuálního vzdělávacího plánu. Při jeho sestavování se zohledňují deficitní oblasti triády postižení a dbá se na nerovnoměrný vývoj žáka. V praxi jsem se přesvědčila o nutnosti neustálé aktualizace individuálního vzdělávacího plánu s ohledem na vývoj dítěte a jeho současné potřeby. Problémem by mohl být fakt, že individuální plán vychází z velké části z aktuální diagnózy žáka, která nemusí být vždy správně určena a to má za důsledek špatně nastavenou výuku, která se tím pádem stává kontraproduktivní. V období, kdy jsem docházela do běžné základní školy a pracovala s žákem, který byl vzděláván podle individuálního vzdělávacího plánu, jsem zjistila, že ne vždy je tento plán v souladu s posudkem pedagogicko-psychologické poradny. Na základně posledního posudku vykazoval žák známky zlepšení, které jsem sama bohužel nevypozorovala. Posudek neodpovídal skutečnosti a žák se dle mého názoru vzdělával neefektivně.

Integrovaný žák v běžné základní škole pracuje s pomocí asistenta pedagoga, jehož náplní práce je mimo jiné i nácvik a rozvoj komunikace, dohled o volných hodinách a přestávkách, eliminace nežádoucího chování a pomoc při navazování sociálních vztahů ve třídě. Skutečnost předčila očekávání a asistent pedagoga v dané základní škole skutečně pracoval dle předpokladů, které vycházejí z odborné literatury. Veškeré přestávky trávil s žákem a snažil se ho zapojit do aktivit ostatních spolužáků a v případě výskytu nežádoucího chování okamžitě zasáhl a situaci uklidnil. Asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem, který s žákem tráví nejvíce času a během hodiny nad ním udržuje neustálý dohled. Stejně tak mu pomáhá pochopit zadání úkolů a snaží se ho vést ke správnému vypracování s použitím vhodných metod, jako je například motivace. Ta hraje ve vzdělávání důležitou roli u dětí intaktních a především pak u dětí s poruchou autistického spektra. Nejedná se pouze o odměnu za dobře odvedenou práci, ale také způsob zapojení dítěte do činnosti. V běžné praxi se používá motivace na výsledek a na odměnu, ale z praxe vyplývá fakt, že i motivace

na práci může fungovat. Tím se rozumí zřetelné vysvětlení úkolu, rozvržení času na práci i následný odpočinek a atraktivita provedení.

Tvorba pracovních listů pro děti s poruchou autistického spektra je záslužnou činností, ale nelze zde vycházet z všeobecných pravidel, jelikož rozmanitost symptomů tohoto postižení je příliš veliká. Stejně jako míra podnětů přicházejících z okolí, které mají vliv na práci dítěte. Tyto vlivy mohou být různé a opět se zde vrátíme k individuálnímu pojetí, neboť na každého žáka působí jiné okolnosti, které na něj mohou působit nepříznivě. Těmi může být hluk vycházející z ulice, místo, na které žák není zvyklý nebo se na něm necítí dobře, anebo třeba nezáměr o danou činnost pro neatraktivitu zadání. Proto je při tvorbě pracovních listů potřeba uzpůsobit nejen provedení zpracování, ale také pracovní místo žáka a jeho okolí.

## 8 ZÁVĚR

Ve své bakalářské práci jsem se zaměřila na oblast vzdělávání individuálně integrovaného žáka ve druhém ročníku běžné základní školy v oblasti Člověk a jeho svět. Cílem mé práce bylo vytvoření metodických listů zaměřených na tuto oblast s použitím strukturovaného postupu pro žáka s poruchami autistického spektra. Ve své práci jsem se soustředila na žáka navštěvujícího běžnou základní školu v Českých Budějovicích. Zásadním kritériem pro výběr tohoto respondenta nebyl typ autismu, ale znalost jeho chování a potřeb, kterou jsem získala při práci s ním jako osobní asistentka. Metodické listy byly vypracovány pro žáka s atypickým autismem. Na základě výzkumných otázek byly stanoveny dílčí cíle, které byly důležitou součástí pro tvorbu metodických listů. Těmito dílčími cíli jsou:

DC1: Zjištění informací o práci s žákem s poruchou autistického spektra.

Informace o práci s žákem jsem získávala dotazováním pedagogů, kteří byli přímými účastníky jeho vzdělávání, dotazováním jeho zákonných zástupců a v neposlední řadě vlastním pozorováním v hodinách prvouky. Znalost potřeb dítěte se na vytváření strukturovaných postupů značně odráží, proto byly tyto informace velkým přínosem pro tvorbu pracovních listů.

DC2: Zjištění přínosu strukturovaného postupu.

Strukturovaný postup je pro žáka velmi přínosný a motivující. Pomocí strukturalizace úkolů se lépe orientuje a dokáže udržet pozornost při konkrétní činnosti. Dalším přínosem je vizualizace úkolů, která žákovi pomáhá v lepší představivosti.

DC3: Ověření vyhotovených metodických listů.

Po vyhotovení metodických listů následovalo jejich ověřování přímo u vybraného respondenta. Tomu byly předloženy pracovní listy s vysvětlením, jak s nimi pracovat. Metodické listy byly tvořeny již přímo dle potřeb vybraného žáka a v této fázi jsme si mohli ověřit jejich účelnost. Po ověření a vyhodnocení správnosti úkolů byly vyhotoveny další metodické listy rovněž na základě strukturovaných postupů. Ověřením jsme dosáhli zjištění, že žák zvládá maximálně dva úkoly na jednom pracovním listu. Více úkolů nezvládá, neudrží pozornost. Důležité také



je žáka motivovat relaxací, která v tomto případě představovala žákovi oblíbenou činnost – vybarvování.

Z výzkumné části bakalářské práce jsem zjistila, že pro děti s poruchou autistického spektra je dávkování úkolů a podrobnější vysvětlování nezbytné. Důležité je hledání souvislostí, názorné ukázky a neustálé přesvědčování se, že žák rozumí tomu, co se po něm vyžaduje. Po předložení pracovního listu s více úkoly se u žáka začíná projevovat nervozita a nesoustředěnost. Dostane-li více úkolů najednou, neví jaký zpracovat dříve. Je proto nutné předávat mu úkoly postupně. Z vlastního pozorování jsem zjistila, že stačí pracovní list rozdělit na více částí. Žák je tak schopen si se zadáním poradit.

Velkou roli při práci s dětmi hraje motivace, která je nedílnou součástí vzdělávání, avšak pro děti s poruchou autistického spektra je přímo nezbytná. Tito žáci totiž nereagují na případné napomínání a začnou naopak vzdorovat či přestanou pracovat úplně. Způsob, jak přimět tyto děti ke spolupráci je pouze ve správném strukturování a použití vhodných pomůcek.

Strukturované postupy jsou náročné na přípravu, ale velmi účinné při práci s žáky s poruchami autistického spektra. Pokud bych vycházela pouze z vlastních zkušeností a měla možnost návrhu vlastních nápadů pro práci s těmito dětmi, líbil by se mi princip, který jsem pracovně nazvala „3ZO - *Zaujmout, zaměstnat, zabavit a odměnit*“. *Zaujmout* žáka obrázky, barvičkami či pomůckami, které bude používat. *Zaměstnat* ho plněním úkolů tak, aby byl schopen je zvládnout a nepropadl zoufalství z nezdaru. *Zpracovat* úkol tak, aby žáka zabavil a nezpůsobil odpor k jeho plnění či ke zpracovávanému tématu. A nakonec *odměnit* žáka jeho oblíbenou činností.

Má bakalářská práce by mohla být inspirací pro pedagogy, asistenty pedagogů, rodiče dětí s autismem, ale i laickou veřejnost, jak dětem s poruchou autistického spektra usnadnit vzdělávání v oblasti Člověk a jeho svět a nejen v ní.

Má práce by také mohla obohatit klasický proces vzdělávání o tvůrčí činnost a zábavné prvky.

## 9 SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

ATWOOD, T, Aspergerův syndrom: *porucha sociálních vztahů a komunikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-979-8

BARTOŇOVÁ, M., BAZALOVÁ, B., PIPEKOVÁ, J. Psychopedie. Brno: MU, 2007. ISBN 978-80-7315-144-7.

BEYER, J., GAMMELTOFT, L., JELÍNKOVÁ, M. *Autismus a hra: příprava herních aktivit pro děti s autismem*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 8073671573.

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

ČADILOVÁ, V., H. JŮN, K. THOROVÁ. *Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 9788073673192.

ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z. a kol. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. 1 vyd. Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN978-80-244-3309-7.

ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 405 s. ISBN 9788073674755.

ČESKO. Vyhláška č. 73 ze dne 9. února 2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných novelizovaná vyhláškou č. 27/2016 Sb. Dostupné z: <http://www.sagit.cz/info/sb16027>

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-736-7040-2.

HRDLIČKA, M., KOMÁREK, V. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-813-9.

JELÍNKOVÁ, M. *Autismus III. – problémy s představivostí u dětí s autismem*. Praha: IPPP ČR, 2000.

KREJČÍŘOVÁ, D. *Autismus VII. Diagnostika poruch autistického spektra*. Praha: IPPP ČR, 2003.

MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.

MKN-10: *Tabelární část*. Praha: World Health Organization 2008, 2008. ISBN 978-80-904259-0-3.

PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3. přeprac. A rozš. Vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0

PODROUŽEK, L. *Integrovaná výuka na základní škole*. Plzeň: Fraus, 2002. ISBN 80-7238-157-1.

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2008. 110 s. [cit. 2015- 12-14]. Dostupné z: [http://www.vuppraha.cz/wpcontent/uploads/2009/12/RVP-ZSS\\_kor-final.pdf](http://www.vuppraha.cz/wpcontent/uploads/2009/12/RVP-ZSS_kor-final.pdf). ISBN 978-80-87000-25-0.

RICHMAN, S. *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. Praha: Portál, 2006. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7367-102-6.

SCHOPLER, E. *Příběhy dětí s autismem a příbuznými poruchami vývoje*. Praha, 1999. ISBN 80-7178-202-5.

SLOWÍK, J. *Komunikace s lidmi s postižením*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-691-9.

ŠVARŤÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K. et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

TEPLÁ, M., ŠMEJKALOVÁ, H. *Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením*. Praha: IPPP ČR, 2007. ISBN 978-80-86856-35-3.

THOROVÁ, K. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7.

VALENTA, M., MÜLLER, O. *Psychopedie*. 4. vyd. Praha: Parta, 2009. ISBN 978-80-7320-137-1

VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0181-8.

VÍTKOVÁ, M. A kol. *Integrativní speciální pedagogika: Integrace školní a sociální*. 2. vyd. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9

VOSMIK, M., BĚLOHLÁVKOVÁ. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 9788073676782.

Internetové zdroje:

<http://www.autismus.cz/vzdelavani-deti-s-pas/2.html>

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani>

*Školní vzdělávací program „Cestou poznání“* [online]. ©2016 [cit. 15. 4. 2016].

Dostupné z: <http://www.c-budejovice.cz/cz/skolstvi-zdravotnictvi-socialni-pece/vzdelavani-a-veda/stranky/zakladni%20skoly%20zrizovane%20statutarnim%20mestem%20ceske%20budejovice.aspx>

VÚP (Výzkumný ústav pedagogický) – Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální (2008) [online]. c2010 [cit. 10. 4. 2016]. Dostupný na World Wide Web: [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP-ZSS\\_kor-final.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP-ZSS_kor-final.pdf)

## **10 SEZNAM PŘÍLOH:**

Příloha č. 1 – Vzor informovaného souhlasu zákonného zástupce žáka

Příloha č. 2 – Přepis rozhovorů s pedagogickými pracovníky

Příloha č. 3 – Cílové zaměření vzdělávací oblasti dle RVP ZV

Příloha č. 4 – Fotografie pracovního listu – Smysly 1/1

Příloha č. 5 – Fotografie pracovního listu – Smysly 1/2

Příloha č. 6 – Fotografie pracovního listu – Roční období 2/1

Příloha č. 7 – Fotografie pracovního listu – Roční období 2/2

Příloha č. 8 – Fotografie práce při relaxaci – zelená, modrá

Příloha č. 9 – Fotografie pracovního listu – Počasí 3/2

Příloha č. 10 – Fotografie práce při relaxaci – červená, žlutá

Příloha č. 11 – Fotografie pracovního listu – Kalendář 4

Příloha č. 12 – Fotografie práce při relaxaci – Co létá, co plave

Příloha č. 13 – Fotografie pracovního listu – V lese 5

Příloha č. 14 – Fotografie práce při relaxaci – hnědá, oranžová

Příloha č. 15 – Fotografie pracovního listu – ovoce

Příloha č. 16 – Fotografie pracovního listu – stromy

Příloha č. 17 – Fotografie pracovního listu - ruka

## **PŘÍLOHY:**

### **Příloha č. 1: Vzor informovaného souhlasu zákonného zástupce žáka**

Vážení rodiče,

Jsem studentkou 3. ročníku ZSF JU obor Speciální pedagogika – vychovatelství. Tímto Vás žádám o udělení souhlasu s účastí vašeho syna/dcery na výzkumu, který bude sloužit pro účely mé bakalářské práce s názvem „Speciálně pedagogické postupy při osvojování kompetencí žáka s poruchou autistického spektra v oblasti Člověk a jeho svět 2. ročníku základní školy“. Cílem této práce je vytvoření metodických listy zaměřené na danou vzdělávací oblast pro žáky s poruchou autistického spektra. Jméno žáka/žákyně nebude v práci uvedeno.

Dále prosím o udělení souhlasu k nahlédnutí do dokumentace žáka/žákyně.

Děkuji za spolupráci.

Jana Pavlicová

Udělují souhlas s tím, aby se syn/dcera ..... účastnil/a výzkumného projektu určeného výhradně pro účely bakalářské práce s názvem: Speciálně pedagogické postupy při osvojování kompetencí žáka s poruchou autistického spektra v oblasti Člověk a jeho svět 2. ročníku základní školy.

V..... dne .....

.....

Podpis zákonného zástupce

## **Příloha č. 2:** Přepis rozhovorů s pedagogickými pracovníky

### 1. Jaká je žákova diagnóza?

TU: *Diagnóza nemohla být lékaři dlouho přesně určena, neboť příznaky typického autismu, na který měli podezření, se u tohoto žáka neprojevovaly. Po sérii důkladných vyšetření, která trvala několik měsíců, byla žákovi stanovena diagnóza atypického autismu. Jak už to u autismu bývá, většinou se objevuje přidružená mentální retardace a konkrétně u našeho případu se jedná o lehkou mentální retardaci.*

AP: *Žák má diagnostikovaný atypický autismus s lehkou mentální retardací. Diagnóza byla určena později, jelikož nebylo přesně známo, co konkrétně má žák za potíže.*

### 2. Jak probíhala adaptace žáka ve škole?

TU: *Žák se adaptuje stále, již dva roky ve stejném kolektivu. Nejeví příliš veliký zájem o začlenění se do kolektivu, chová se spíše jako samostatná jednotka. Přestávky tráví o samotě v lavici bez nejmenší snahy o zapojení se do aktivit třídy. Komunikace se spolužáky prakticky není žádná, sama od sebe se do rozhovoru nezapojuje vůbec.*

AP: *Toto asi není otázka, na kterou bych mohla já odpovídat, nicméně žák nepůsobí jako zcela adaptovaný v třídním kolektivu ani po dvou letech. Přestávky trávíme jen spolu, má snaha zapojit žáka do činnosti mezi ostatní spolužáky je bohužel stále téměř bez úspěchu.*

### 3. Projevují se nějaké problémy ve vzdělávání žáka?

TU: *Ano, velké. Žák je na běžné základní škole a je vzděláván podle školního vzdělávacího programu pro speciální školy. Jeho učivo se vůbec nepropojuje s učivem třídy, a proto je žák vzděláván v podstatě pouze asistentkou pedagoga samostatně. V mnoha případech musí být vzděláván v oddělené místnosti, jelikož vyrušuje ostatní spolužáky nebo naopak se nedokáže soustředit na svou práci.*

AP: *Žák má velké potíže s porozuměním. Témata musí být detailně vysvětlena a nejlépe názorně ukázána, aby žák pochopil, co se po něm vyžaduje.*



3. Má žák konkrétní problémy přímo v oblasti Člověk a jeho svět? Jaké?

TU: *Ano, žák má v této oblasti velké potíže, jelikož mu chybí představivost. Musí používat názorné pomůcky na vše. Nastávají i situace, kdy si žák dobře něco zapamatuje, ale dál naučená fakta neumí aplikovat v běžném životě.*

AP: *Ano, problémy v této oblasti jsou znatelné. Žák se učí mechanicky a má velké potíže v hledání souvislostí. To je pravděpodobně způsobeno také jeho špatnou představivostí. Aplikace naučených faktů je velkou překážkou pro tohoto žáka.*

4. Používá žák při práci speciální/kompenzační pomůcky? Jaké?

TU: *Ano, jsou nezbytně nutné při vzdělávání tohoto žáka. Asistentka pedagoga si pro žáka připravuje pracovní listy a používá metodu strukturovaného učení, což spočívá v rozdělení úkolů do kratších, jednodušších částí. Dále žák používá názorné pomůcky, které si může sám osahat, protože mu chybí abstraktní myšlení.*

AP: *Ano, kompenzační pomůcky jsou zde velice nutné. Žák, jak už jsem řikala, nemá žádnou představivost, a tak učení v abstraktních pojmech postrádá smysl. Je důležité, aby žák věděl, o čem se mluví a k tomu je potřeba, aby si to sám mohl osahat, protože jedině tak si představí, jak daná věc vypadá, jaký má tvar, případně vůni, apod. Učení je strukturováno. Žák používá názorné pomůcky jako obrázky pro lepší představu, různá schémata nebo videoukázky.*

5. Jaké předměty jsou slabou stránkou žáka?

TU: *Největší potíže se objevují v hlavních předmětech jako je matematika, přírodověda i vlastivěda. Jak už jsem řikala, žák se sice látku naučí nazpaměť, ale není schopen ji dál aplikovat. V období, kdy je daná látka aktuální a probírána stále dokola je schopen si ji zapamatovat, ale pokud se k ní vrátíme po delší době, pamatuje si toho jen velmi málo.*

AP: *Jako největší slabinu vidím prvouku. Vyžaduje totiž hodně představivosti a v životě je velmi důležitá, jelikož jsou zde probírána témata, která člověk běžně používá – určení času, hygiena, zdraví atd.*

6. Co žaka nejvíce baví ve škole?

TU: *Ráda zpívá a cvičí. Při hudební výchově se sama zapojuje. V tělocviku má potíže vzhledem její špatné koordinaci pohybů a necvičí dle ostatních, ale zájem o tělesnou výchovu má veliký. Vše dělá s radostí a dle jejích možností.*

AP: *Žaka baví především tvořivá činnost. Výtvarná výchova, pracovní činnosti a dále zpěv a tanec.*

7. Jaké má žák největší potíže při vyučovací hodině?

TU: *Největší potíže má se samostatností. Má potřebu se stále ujišťovat, že danou činnost dělá správně a potřebuje mít kontrolu nad každým jeho krokem. Také se neustále ptá, co má dělat, jak to má dělat a kam má vypracovávat dané úkoly. Často od něj slyšíme větu „já to neumím“, což je pokus o vzdor a vynechání činnosti, která ho zrovna nebaví.*

AP: *Problémy má žák s porozuměním. Je potřeba vše dovysvětlit, při plnění úkolu být na blízku a stále ujišťovat žaka, že danou činnost dělá dobře a často při zadávání úkolů používat pomůcky. Nedokáže se dlouho soustředit, takže je nutné dělat po každém úkolu relaxační chvílky.*

Příloha č. 3: Cílové zaměření vzdělávací oblasti dle RVP ZV

Školní vzdělávací program pro základní vzdělání žáků s lehkým mentálním postižením		
Učební osnovy – Prvouka		
<b>Vzdělávací oblast: Člověk a jeho svět</b>		
<b>Předmět: Prvouka</b>		<b>Ročník: 3.</b>
<b>Školní výstup</b>	<b>Učivo</b>	<b>Průřezová témata, poznámky</b>
Žák by měl: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ znát nejvýznamnější místa v okolí</li> <li>▪ zvládnout orientaci v okolí svého bydliště</li>   <li>▪ pojmenovat nejběžnější povolání a pracovní činnosti</li> <li>▪ projevovat toleranci k odlišnostem spolužáků, jejich přednostem i nedostatkům</li> <li>▪ mít osvojené základy společenského chování</li> <li>▪ vědět, jak se chovat při setkání s neznámými lidmi</li> </ul>	<b>1. Místo, kde žijeme</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ škola - širší okolí školy</li> <li>▪ město, vesnice a okolní krajina</li> <li>▪ základní pravidla silničního provozu pro chodce</li> </ul> <b>2. Lidé kolem nás</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ rodina a příbuzní</li> <li>▪ běžná povolání a pracovní činnosti</li> <li>▪ mezilidské vztahy - chování ke spolužákům a učitelům</li> <li>▪ základní pravidla společenského chování</li> <li>▪ u lékaře</li> <li>▪ peníze</li> <li>▪ situace hromadného ohrožení - chování při dopravní nehodě</li> <li>▪ důležitá telefonní čísla</li> </ul>	MV: Čj – básničky, říkanky  PT: OSV - sociální rozvoj - Mezilidské vztahy (respekt, podpora)  PT: MKV – Kulturní rozdíly (zvláštnosti různých etnik)  MV: JŘ – vypravování zážitků „u lékaře“
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ poznat kolik je hodin</li> <li>▪ zvládnout orientaci v ročním období</li> </ul>	<b>3. Lidé a čas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ orientace v čase - dělení hodiny na půlhodiny a čtvrt hodiny</li> <li>▪ roční období – jména měsíců, dnů</li> <li>▪ časové jednotky – hodina, den, týden, rok</li> </ul>	MV: Vv – výtvarné ztvárnění dopr. nehody  MV: M - určování hodin
Školní vzdělávací program pro základní vzdělání žáků s lehkým mentálním postižením		
Učební osnovy – Prvouka		
<b>Vzdělávací oblast: Člověk a jeho svět</b>		
<b>Předmět: Prvouka</b>		<b>Ročník: 3.</b>
<b>Školní výstup</b>	<b>Učivo</b>	<b>Průřezová témata, poznámky</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ poznat rozdíly mezi bylinami a dřevinami</li> <li>▪ porovnat viditelné proměny v přírodě v jednotlivých ročních obdobích</li> <li>▪ uplatňovat základní zásady chování k přírodě</li> <li>▪ být seznámen a veden k třídění odpadů</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ zahrada, park - určit rozdíly mezi dřevinami a bylinami</li> <li>▪ jednotlivá roční období – proměny v přírodě</li> <li>▪ chování k přírodě</li> <li>▪ třídění odpadů a jejich likvidace</li> <li>▪ ekologické katastrofy</li> </ul>	PT: EV - Ekosystémy (kulturní krajina) MV: Pv – výchova k ekologii
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ uplatňovat hygienické návyky</li>   <li>▪ zvládnout ošetření drobných poranění</li> <li>▪ dodržovat zásady bezpečného chování tak, aby neohrožoval zdraví své a zdraví jiných</li> <li>▪ uplatňovat základní pravidla silničního provozu pro chodce a cyklisty</li> </ul>	<b>5. Člověk a jeho zdraví</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ osobní hygiena</li> <li>▪ lidské tělo - smyslové ústrojí → zrak, sluch a péče o ně</li> <li>▪ péče o zdraví - základní péče o nemocného, drobné úrazy a poranění, předcházení úrazům</li> <li>▪ ošetřování člena rodiny v případě nemoci</li> <li>▪ bezpečné chování v silničním provozu (chodec, cyklista)</li> </ul>	MV: Čj – vyprávění zážitků

**Příloha č. 4: Fotografie pracovního listu – Smysly 1/1**

Čím doplň

slyšíme

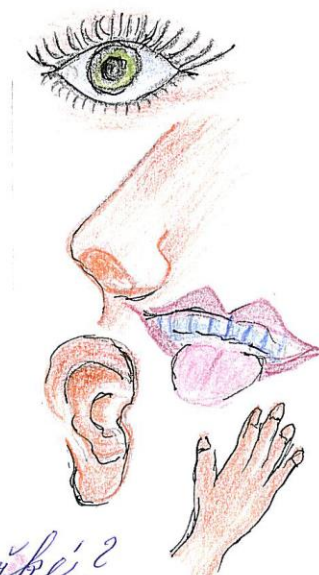
vidíme

hmatáme

čicháme

chutnáme

Co je sladké, slané, kyselé, hořké?



Napiš!

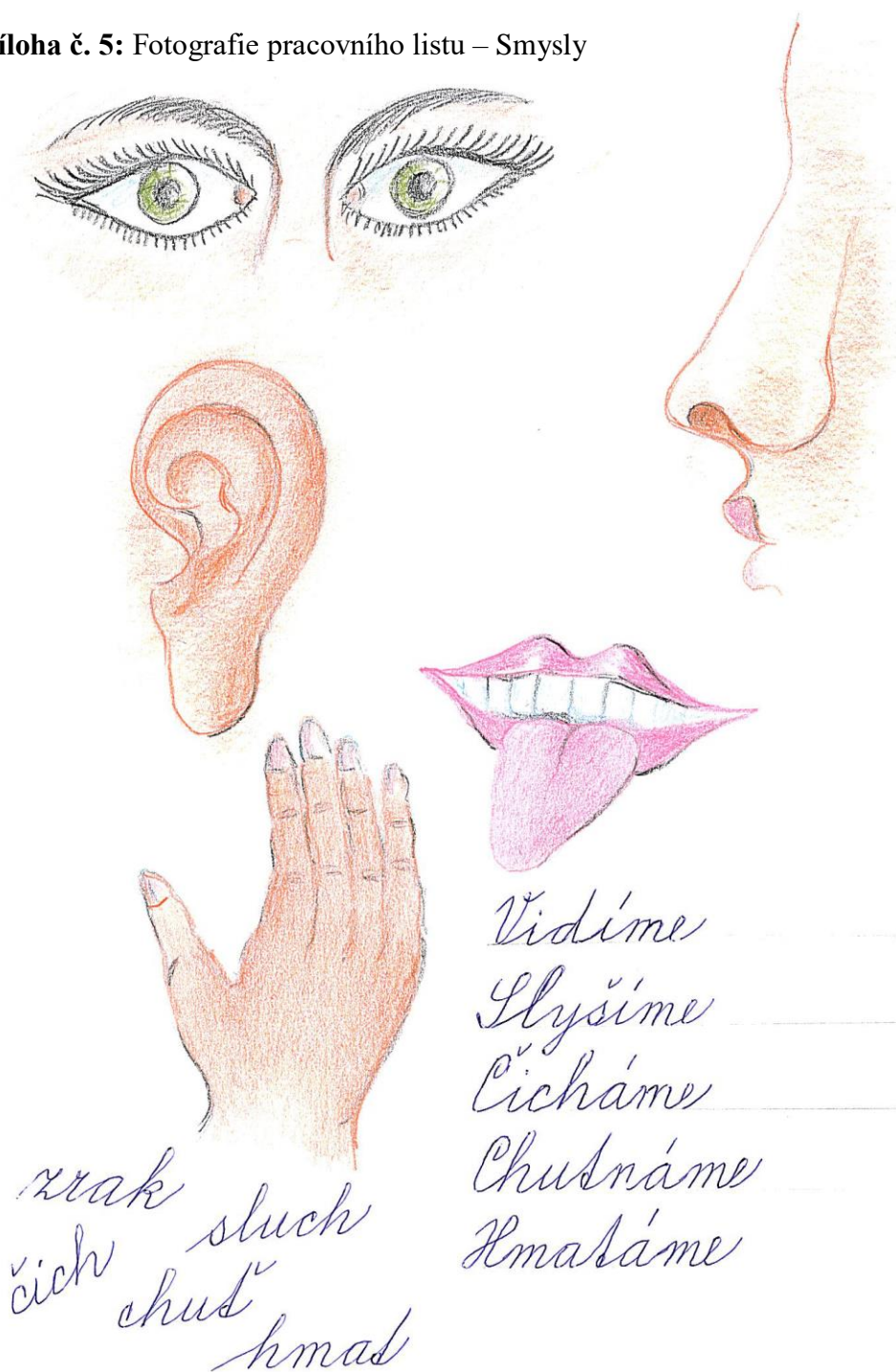
Sladké je:

Kyselé je:

Slané je:

Hořké je:

**Příloha č. 5: Fotografie pracovního listu – Smysly**



zrak sluch  
čich chuť  
hmat

Vidíme  
Slyšíme  
Čicháme  
Chutnáme  
Hmatáme



Roční doby



MĚSÍCE

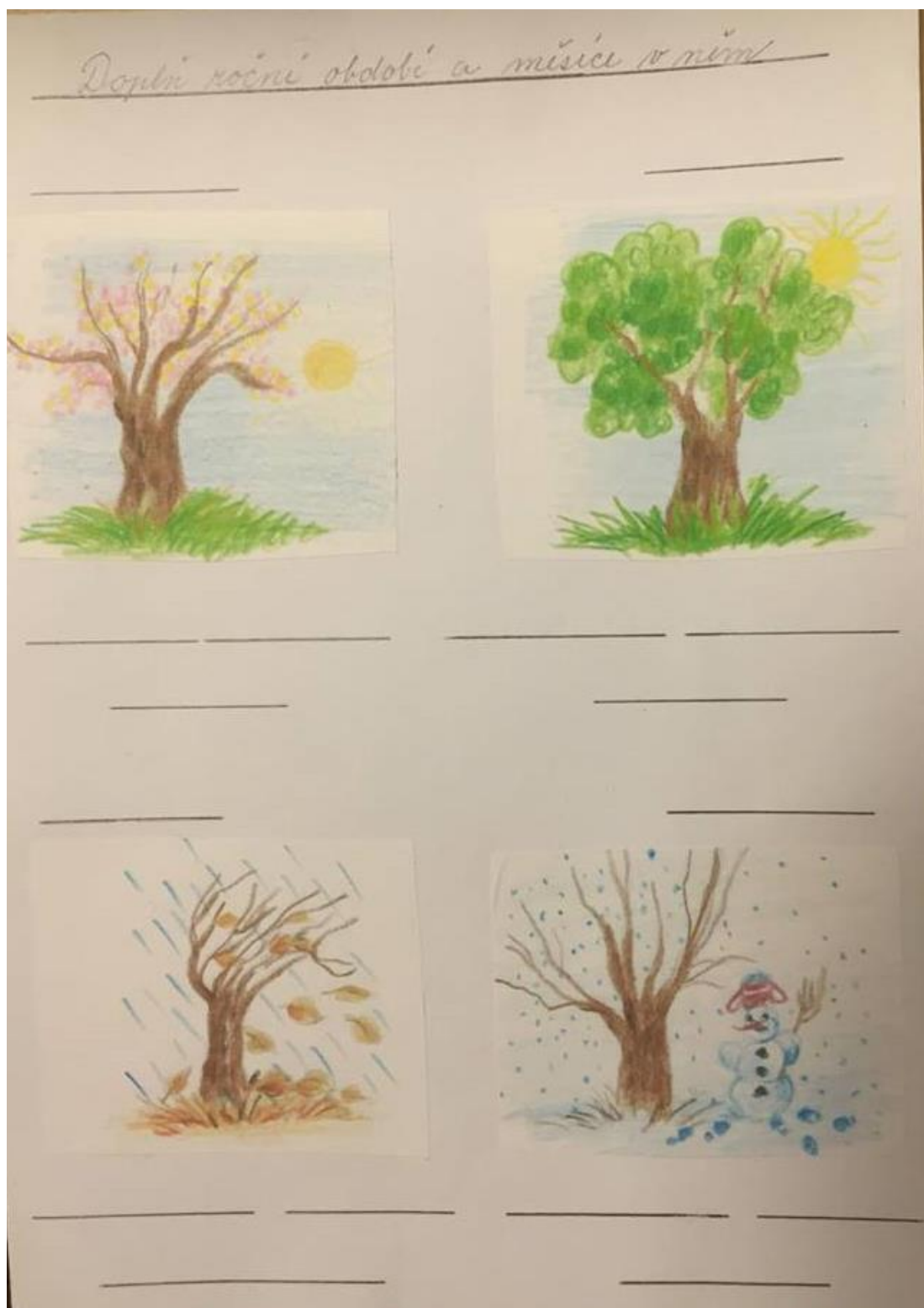
l - d - n   i - - v   b - - n - n

k - - k - n   d - - e - n   n - - í

č - - v - n   s - - n   č - - v - - c

p - - - n - c   ý - - - n   l - k - - d

Příloha č. 7: Fotografie pracovního listu – Roční období 2/2

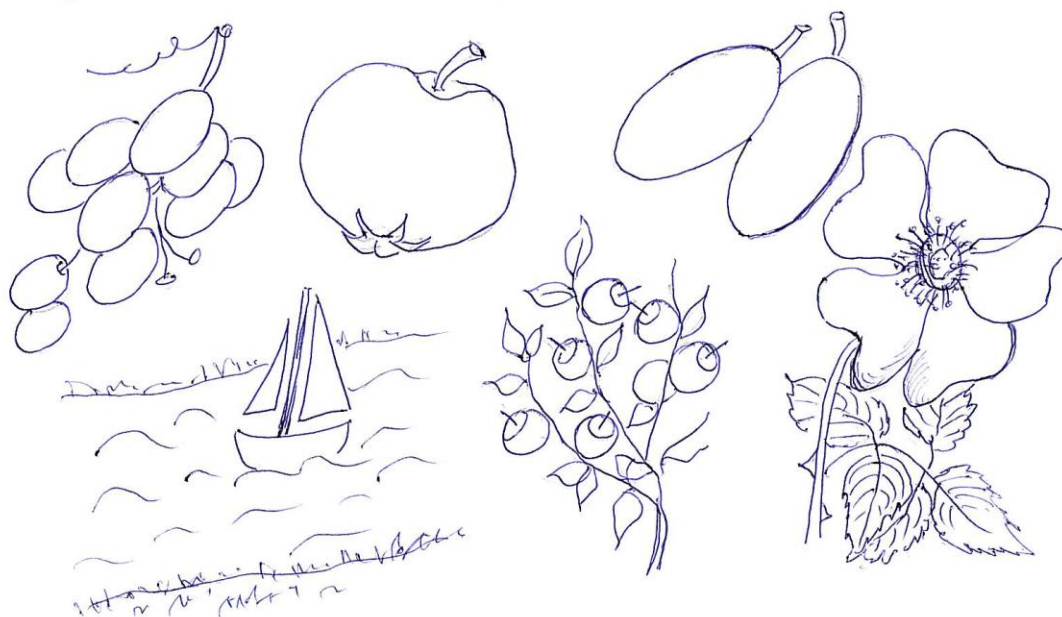


**Příloha č. 8:** Fotografie práce při relaxaci – zelená, modrá

*Vybarvi vše co je zelené.*



*Vybarvi vše co je modré.*





Příloha č. 9: Fotografie pracovního listu – Počasí 3/2

 *bylo*  
Jak je venku?  
*bude*


*Jaro*

 *jasno*

 *počasno*

*Léto*

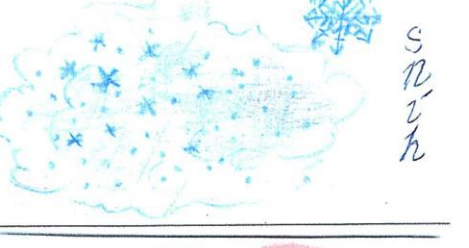
 *oblačno*

 *děšť*

*Podzim*

 *zatečeno*

*Zima*

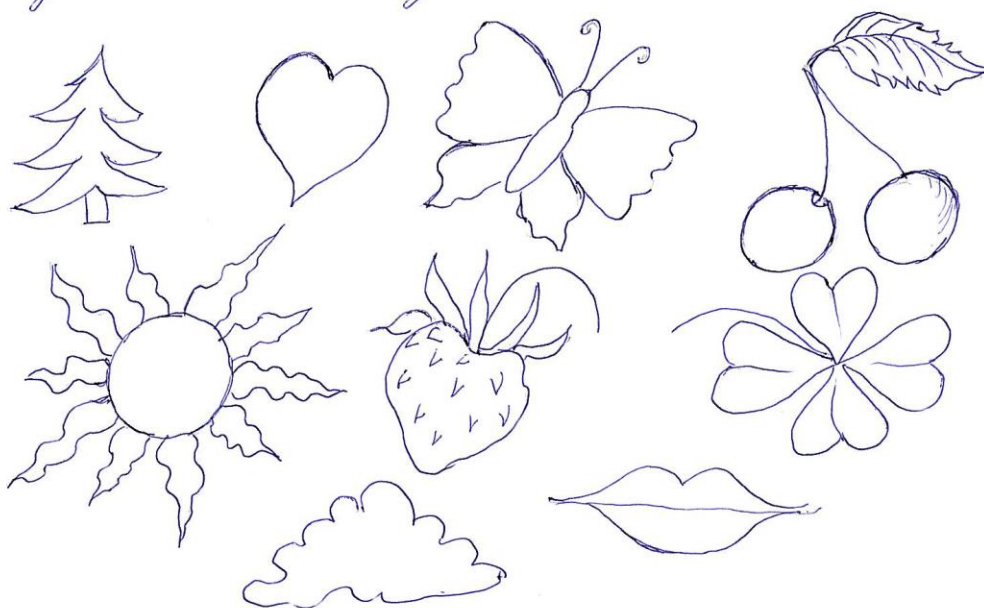
 *sníh*

 *mžda*

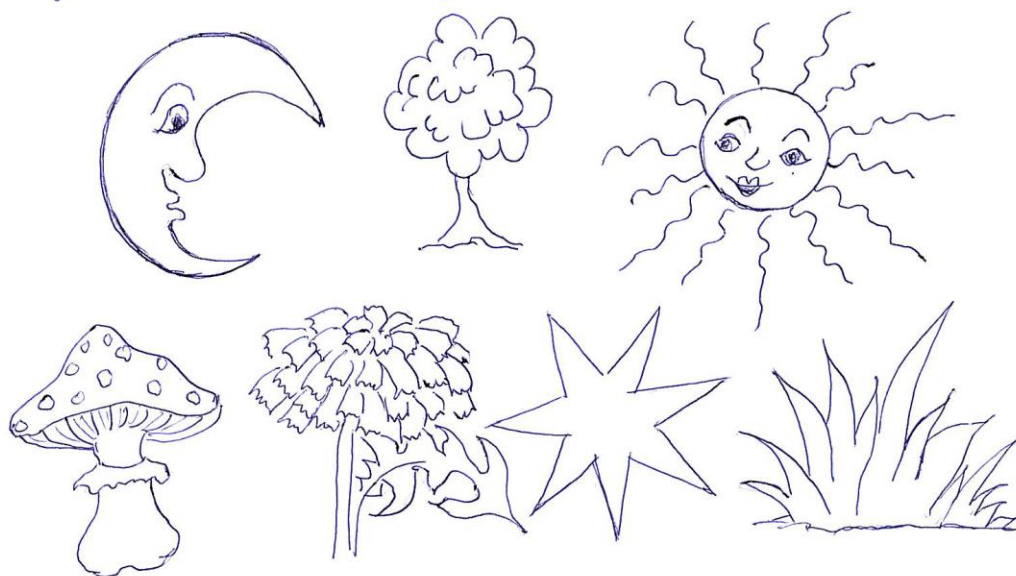
 *mraz*

**Příloha č. 10:** Fotografie práce při relaxaci – červená, žlutá

*Vybarvi vše co je červené!*



*Vybarvi vše co je žluté!*



# Kalendář

Týden má  7 dní.

Napiš!



Doplň! p. ---, ú. ---,  
s. --- a č. --- k, p. --- k,  
s. --- a a n. ---

Rok má  měsíců.

l. ---, ú.



Příloha č. 12: Fotografie práce při relaxaci – Co létá, co plave

Co létá? Vybarvi.



Co plave? Vybarvi.





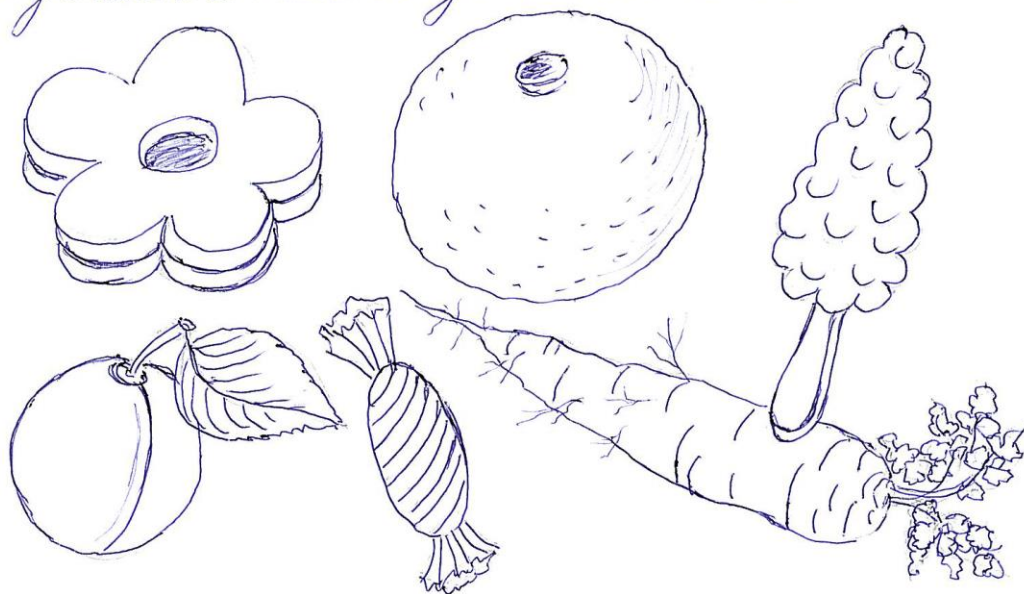
Na koláč dáme  
Do polévky dáme  
Mám rád

**Příloha č. 14:** Fotografie práce při relaxaci – hnědá, oranžová

*Vybarvi vše co je hnědé.*



*Vybarvi vše co je oranžové.*



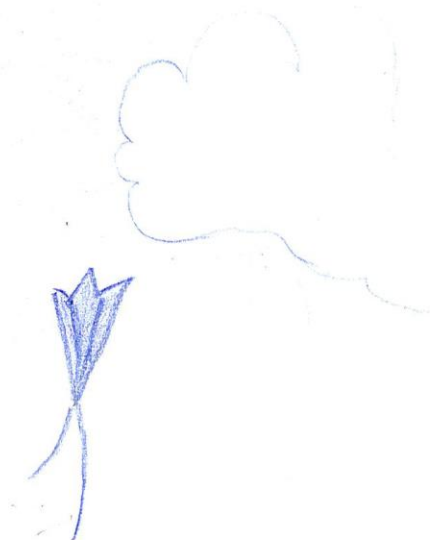
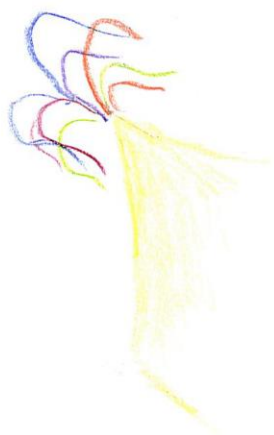


**Příloha č. 15:** Fotografie pracovního listu – ovoce

*Co roste u nás? Podtrhni!*



*Dokresli*



**Příloha č. 16:** Fotografie pracovního listu - stromy

*Ke kterému stromu patří? Číslij!*



- |          |            |       |
|----------|------------|-------|
| 1 kaštan | 4 borovice | 7 dub |
| 2 lípa   | 5 javor    |       |
| 3 vrba   | 6 smrk     |       |



**Příloha č. 17:** Fotografie pracovního listu - ruka

Obkresli si ruku. Dopln' co chybí.

Jak se jmenují prsty?

p - - - c, u - - - - - k, p - - - - - k,

p - - - - - k, m - - - - - k

Ukaž na ruce!