



Zdravotně  
sociální fakulta  
Faculty of Health  
and Social Sciences

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

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

## **BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

Studijní program:

**SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA – VYCHOVATELSTVÍ**

**Autor:** Jana Pavlicová

**Vedoucí práce:** Mgr. Aneta Marková

České Budějovice 2017

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci „Speciálně pedagogické postupy při osvojování kompetencí žáka s poruchou autistického spektra v oblasti Člověk a jeho svět 2. ročníku základní školy“ jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na 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. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 4. 5. 2017

Jana Pavlicová

## **Poděkování**

Děkuji za odborné vedení a vstřícný přístup po celou dobu konzultací a vedení této práce Mgr. Anetě Markové, která mi byla zároveň oporou. Dále bych chtěla poděkovat těm, kteří mi ochotně poskytli informace a podklady pro praktickou část této práce. Vřelé poděkování také patří mé rodině za značnou podporu a oporu po celou dobu studia.

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

## **Abstrakt**

Cílem 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, je návrh metodických listů s použitím speciálně pedagogických postupů pro individuálně integrovanou žákyni s poruchou autistického spektra na běžné základní škole. Tyto metodické listy byly tvořeny dle skutečných potřeb žákyně, u které byly návrhy následně ověřeny. Použité metodické postupy žákyni usnadnily práci ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, a to díky použití struktur, jež jí pomohly v lepší představivosti a orientaci v dílčích tématech. K vytvoření metodických listů bylo nutné získání informací o poruchách autistického spektra, zvláště pak o poruchách atypického autismu z odborné literatury. Důležitou součástí bakalářské práce bylo ověření, zda metodické listy žákyni s atypickým autismem vyhovovaly a použitý způsob strukturovaného učení byl vhodně zařazen do aktivit v oblasti Člověk a jeho svět.

Teoretická část bakalářské práce se zabývá charakteristikou poruch autistického spektra, speciálně pedagogickými metodami při vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra, klíčovými kompetencemi, kterými by měl žák druhého ročníku disponovat a vymezením oblasti Člověk a jeho svět.

Výstupem praktické je vytvoření návrhu metodických listů s použitím strukturovaných postupů. K dosažení cíle bakalářské práce byly použity techniky strukturovaného učení, polostrukturovaných rozhovorů a vlastní pozorování. Na základě těchto dat byly vyhotoveny metodické listy, ve kterých byly úkoly rozloženy do kratších úseků a s využitím vhodných metod k jejich vypracování.

Při tvorbě strukturovaných postupů bylo nutno dbát na zjištěná fakta, která byla doplněna o vlastní vypořádané skutečnosti. V ověřování pracovních listů se práce zaměřila na vhodně zvolené prostředí, ve kterém se s těmito listy pracovalo.

**Klíčová slova:**

Poruchy autistického spektra; klíčové kompetence; strukturované učení

# **Special teaching methods in acquiring competencies of pupils with autistic spectrum disorders in man and his world second year of primary school**

## **Abstract**

The aim of my bachelor thesis on "Special Educational Practice in the Acquisition of Skills of a Pupil with Disorder of Autism Spectrum in the Area of Human and His World of the 2nd Year of Elementary School" is to propose methodical sheets using special educational procedures for an individually integrated pupil with a disorder of autistic spectrum at regular elementary school. These methodological sheets were prepared according to the actual needs of the pupil, for whom I subsequently verified the proposals. The methodological approaches used should have made the work easier for a pupil in the educational area Human and his world using structures that have helped him to better imagination and focus on subtopics. In order to create methodological sheets, it was necessary to obtain information on disorders of autistic spectrum, especially on disorders of atypical autism from literature. An important part of the bachelor thesis is to verify if the methodical sheets suits the individual with atypical autism and the used structured learning method has been suitably included in the activities of the area Human and his world.

In the theoretical part I deal with characteristics of disorders of autistic spectrum, special educational methods in the education of pupils with disorders of autism spectrum, key skills that the 2nd year student should have had and the last chapter of the theoretical part is devoted to the area of Human and his world.

The aim of the practical part is to create a proposal of methodological sheets using structured procedures. To achieve the aim of the bachelor thesis, methods of structured learning, semi-structured interviews with pedagogical staff and observation are used. On the basis of these data methodological sheets are prepared, in which the tasks are spread over shorter sections using suitable methods for their elaboration.

When building up structured procedures, I use the facts that have been identified so far, which are complemented by my own observed facts. During verification

of worksheets I also focus on the suitably chosen environment in which we work with these methodological sheets.

**Key words**

Autistic spectrum disorders; structured teaching; key competencies

## OBSAH

|  |           |
|--|-----------|
| <b>ÚVOD.....</b>   | <b>10</b> |
| <b>I. TEORETICKÁ ČÁST .....</b>                                | <b>11</b> |
| <b>1. PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA.....</b>                    | <b>11</b> |
| 1.1 VYMEZENÍ A ETIOLOGIE .....                                 | 11        |
| 1.2 DIAGNOSTIKA PORUCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA .....              | 12        |
| 1.3 JEDNOTLIVÉ PORUCHY .....                                   | 13        |
| 1.4 TRIÁDA PROBLÉMOVÝCH OBLASTÍ .....                          | 16        |
| 1.5 OBLAST KOMUNIKACE .....                                    | 17        |
| 1.6 NESPECIFICKÉ VARIABILNÍ RYSY.....                          | 24        |
| <b>2. SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÉ POSTUPY .....</b>                  | <b>27</b> |
| 2.1 STRUKTUROVANÉ UČENÍ .....                                  | 27        |
| 2.2 MOTIVACE .....   | 34        |
| 2.3 METODY PŘI OSVOJOVÁNÍ KOMPETENCÍ ŽÁKA S PAS .....          | 35        |
| <b>3. VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY A KLÍČOVÉ KOMPETENCE.....</b>        | <b>37</b> |
| 3.1 VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY (RVP, ŠVP, IVP) .....                  | 37        |
| 3.2 KLÍČOVÉ KOMPETENCE .....                                   | 41        |
| <b>4. OBLAST ČLOVĚK A JEHO SVĚT .....</b>                      | <b>43</b> |
| 4.1 VYUČOVACÍ PŘEDMĚTY .....                                   | 44        |
| 4.2 TEMATICKÉ OKRUHY.....                                      | 44        |
| 4.3 DOPORUČENÉ VÝSTUPY V PŘEDMĚTU PRVOUKA .....                | 46        |
| <b>II. PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>                                | <b>47</b> |
| <b>5. CÍL PRÁCE .....</b>                                      | <b>47</b> |
| <b>6. METODY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A TECHNIKY SBĚRU DAT .....</b> | <b>48</b> |
| <b>7. REALIZACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....</b>                    | <b>51</b> |
| 7.1 VÝBĚR VÝZKUMNÉHO SOUBORU .....                             | 51        |
| 7.2 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU .....                   | 51        |
| 7.3 POPIS VÝZKUMNÉHO TERÉNU .....                              | 52        |
| 7.4 ANALÝZA ROZHovorŮ .....                                    | 52        |
| 7.5 ANALÝZA POZOROVÁNÍ .....                                   | 53        |
| <b>8. REALIZACE VLASTNÍHO METODICKÉHO POSTUPU .....</b>        | <b>56</b> |
| 8.1 LIDSKÉ SMYSLY .....  | 57        |
| 8.2 VLASTNOSTI JÍDLA .....                                     | 59        |
| 8.3 SMYSOVÉ ORGÁNY – SMYSLY .....                              | 61        |
| 8.4 ROČNÍ OBDOBÍ A JEJICH MĚSÍCE .....                         | 63        |
| 8.5 MĚSÍCE V ROCE .....  | 65        |
| 8.6 HODNOCENÍ ČINNOSTI ŽÁKYNĚ .....                            | 66        |



|            |   |           |
|------------|---|-----------|
| <b>9.</b>  | <b>SOUHRNNÉ HODNOCENÍ PRÁCE S METODICKÝMI LISTY .....</b> | <b>68</b> |
| <b>10.</b> | <b>DISKUZE .....</b>                                      | <b>76</b> |
| <b>11.</b> | <b>ZÁVĚR .....</b>  | <b>80</b> |
| <b>12.</b> | <b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>                     | <b>82</b> |
| <b>13.</b> | <b>PŘÍLOHY .....</b>                                      | <b>85</b> |
| <b>14.</b> | <b>SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK .....</b>                     | <b>94</b> |

## ÚVOD

Bakalářská práce se zabývá problematikou učebních kompetencí v oblasti Člověk a jeho svět u žákyně 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 běžném životě.

Téma bakalářské práce bylo vybráno za základě spolupráce s žákyní s poruchou autistického spektra – atypickým autismem - během pracovní stáže. Inspirací pro práci je hledání způsobů, jak žákyni upoutat a vzbudit v ní zájem k činnostem, o které jinak zájem příliš neprojevuje. Hlavním cílem práce je vytvoření metodických listů pomocí strukturovaných postupů, které jsou přizpůsobovány specifickým potřebám integrované žákyně s atypickým autismem při výuce prvouky. Výzkumnými otázkami jsou získávány potřebné informace pro efektivnější zpracování těchto metodických listů. Základem pro jejich vytvoření je zjištění informací o schopnostech a dovednostech žákyně. Dále jsou zjišťovány informace o tom, jaké postupy a pomůcky jsou vhodné, a které práci žákyní s atypickým autismem usnadní a zpříjemní. V závěru práce dochází k vyhodnocení, zda jsou vytvořené pracovní postupy pro žáka s atypickým autismem dostatečné a efektivní.

Práce se dělí do sedmi kapitol. První čtyři kapitoly se zaměřují na teoretickou část, která je východiskem pro část praktickou. Další kapitoly obsahují cíl práce, metodiku a vlastní výzkum. Pro výzkumnou část jsou zvoleny techniky polostrukturovaného rozhovoru a zúčastněného pozorování. Tyto techniky pomáhají zjistit jaký je současný stav a jaké individuální zvláštnosti se u vybrané žákyně projevují. Na základě získaných dat jsou stanovena kritéria pro tvorbu metodických listů. Praktická část uvádí strukturované postupy včetně použitých metod a pomůcek, které jsou následně ověřovány v přímé práci s žákyní.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

### **1. PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA**

S poruchou autistického spektra se v dnešní době setkáváme velice často. Tato porucha je pojmenována různými termíny. Pro bližší porozumění poruchám autistického spektra je důležitá jejich charakteristika a sním spjaté základní pojmy.

#### ***1.1 Vymezení a etiologie***

Porucha autistického spektra (PAS) je vrozené postižení neurovývojových funkcí mozku, v jehož důsledku dochází k dysfunkcím v oblasti komunikace, sociální interakce a představitivosti. Tyto tři oblasti tvoří tzv. triádu problémových oblastí. V dnešní době je PAS běžně používaný termín spíše ve školské legislativě a je odpovídající termínu „Pervazivní vývojové poruchy“, který se užívá převážně jako odborný lékařský termín. Uvedený je v Mezinárodní klasifikaci nemocí v 10. revizi pod „Poruchami psychického vývoje“ (MKN-10, 2008). Dále se můžeme setkat s termínem „autismus“, který je zaměňován s termínem „poruchy autistického spektra“. Autismus jako takový neoznačuje jednotné postižení, ale hovoříme zde o širší skupině pervazivních vývojových poruch (Thorová, 2006; Howlin, 2005).

Vývoj dítěte s PAS se značně liší od vývoje zdravého dítěte. Už v raném věku můžeme pozorovat odlišnosti v chování i prožívání. První příznaky mohou rodiče pozorovat už v batolecím období. Dítě neprojevuje dostatečný zájem o sociální interakce, což se projevuje ještě dříve, než se vyvíjí samotná řeč. U zdravých dětí lze pozorovat tendence komunikovat jakýmkoli způsobem - pohyby těla, vydáváním zvuků, křikem či nářkem. Dítě také reaguje na oční kontakt. Tyto projevy lze považovat za způsob komunikace a dítě jimi disponuje v prvním roce života. U dítěte s PAS se neprojevuje zájem o kontakt, nevyhledává matku, nereaguje na její hlas. Ve druhém roce se u zdravých dětí začíná rozvíjet představitivost, která se projevuje například při hře. Dítě používá hračky účelově a je schopné vytvářet různé inscenace, hrát role a představit si různé sociální situace. Dítě s PAS používá spíše stereotypní hru. Hračky nepoužívá za účelem, ke kterému jsou určeny, protože si nedokáže představit, co by

takové hračky mohly ztvárnit a v jakých situacích je lze použít. Způsob účelové hry jsou schopny používat děti, které již mají nějaké vrozené vědomosti a schopnosti. Dítě si tak uvědomuje, že i jiní lidé mají pocity a myšlenky. Toto uvědomění se ale u dětí s PAS neobjevuje, anebo se objevuje o mnohem později, než u jeho vrstevníků (Belušková, Šedibová, 2014).

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). Pipeková (2010) 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 odtažitým chováním rodičů k dítěti, jak se domníval Bruno Bettelheim v roce 1960, který se ve své studii „Prázdná pevnost“ zabýval autismem (Richman, 2015). 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. Současné studie uvádějí genovou příčinu. Etiologie je tedy stále předmětem výzkumných šetření (Richman, 2015). Rizikové faktory se mohou objevit již v těhotenství. Například 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).

## ***1.2 Diagnostika poruch autistického spektra***

V současné době používáme pro diagnostiku poruch autistického spektra v Evropě manuál MKN-10, kde oddíly F80-F89 představují poruchy psychického vývoje, které mají společné určité vlastnosti. Připravuje se 11. revize klasifikace MKN (Hrdlička, Komárek, 2004).

### ***1.3 Jednotlivé poruchy***

#### **Dětský autismus**

Dětský autismus tvoří jádro poruch autistického spektra, jehož stupeň závažnosti poruchy bývá různorodý. Od mírné formy až po těžkou. U dětského autismu se problémy projevují ve všech třech oblastech diagnostické triády (Thorová, 2006). Jak již bylo zmíněno, první příznaky poruch autistického spektra se datují okolo třetího roku věku dítěte, avšak u dětského autismu můžeme příznaky pozorovat mnohem dříve. Podle francouzských autorů pozorovaly některé maminky příznaky už před dosažením prvního roku. Děti s normálním vývojem vykazují sociální chování, které je předpokladem pro rozvoj dalších dovedností. Sociální chování v raném věku se projevuje navazováním očního kontaktu, sociálním úsměvem či broukáním. Kojenci s diagnózou dětského autismu se vyhýbají očnímu kontaktu, nereagují na lidské hlasy a méně často reagují na oslovení jménem (Dudová et al., 2013).

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 těžkou poruchou autistického spektra můžeme pozorovat větší narušení komunikativní řeči a v klinickém obraze pak sledovat přibývání stereotypií. U nejvíce osob s mentální retardací je popisován nízko funkční autismus. U nízko funkčního autismu není rozvinuta použitelná řeč a velmi zřídka navazují jakékoli kontakty a v symptomatice převládají příznaky repetitivní a stereotypní (Hrdlička, Komárek, 2004).

## **Atypický autismus**

Je pervazivní vývojová porucha, která je součástí autistického spektra, ale zcela nesplňuje kritéria dětského autismu. „Dle MKN-10 jedna z pervazivních vývojových poruch, které se výrazně liší od dětského autismu, buď tím, že narušený vývoj se stane zjevným až ve věku nad tři roky, nebo tím, že chybí jedna nebo dvě ze tří patologických diagnostických kategorií autismu: a) porucha soc. interakce, b) porucha komunikace, c) výskyt stereotypního, opakujícího se chování“ (Hartl, Hartlová, Psychologický slovník, s. 35). 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. (Krejčířová, 2003). Podle dalších autorů do této oblasti řadíme 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). Thorová (2006) ve své publikaci uvádí velkou variabilitu symptomů pro diagnostiku dětského a typického 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 (Thorová, 2006).

U atypického autismu se setkáváme s obtížemi v porozumění nonverbální komunikace, absenci empatie či sdílení emocí, neschopnost navazovat přátelské vztahy, nedostatky ve hře, kde je absentována schopnost předstírání a hraní rolí. V oblasti komunikace se potýkáme s nedostatky smysluplného jazyka. Dítě spíše opakuje a napodobuje, ale postrádá smysl sděleného. Dalším příznakem je zájem o úzkou oblast, dodržování rutiny či obliba v opakujících se pohybech, které jsou často stupňovány mírou stresu či psychické nepohody. Atypický autismus je u postižených jedinců laickou veřejností pojmenováván také jako „autistické rysy“ nebo „autistické sklony“. U jedinců, kteří jsou postiženi atypickým autismem, bývají sociální schopnosti narušeny v menší míře, než u autismu klasického. Jejich sociální komunikace je lepší a často u těchto lidí chybí stereotypní zájmy (Hrdlička, Komárek, 2004).

### **Jiná desintegrační porucha v dětství**

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 manýry, 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 střídat se s obdobím stagnace. Děti s dezintegrační poruchou zůstávají většinou mentálně retardované (Hrdlička, Komárek, 2004). Často mívají těžší typ mentální retardace a z hlediska celkové adaptability jsou nízko funkční. Tyto děti bývají více sociálně odtahované. Prognóza u těchto jedinců je špatná, nicméně doporučuje se stejná intervence jako u dětského autismu (Čadilová, 2007).

### **Rettův syndrom**

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). Jedná se o chromozomální poruchu, která se od ostatních liší tím, že se dá zjistit na základě genetického vyšetření (Thorová, 2006). Čadilová (2007) 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, Komárek, 2004).

## **Aspergerův syndrom**

U Aspergerova syndromu není narušen vývoj řeči ani inteligence jedince, jako je tomu například u dětského autismu. Verbální projev se u Aspergerova syndromu vyznačuje především monotónností a klade důraz na správnost použití jazyka. Nápadné je zde také zájmové zaměření, které je velmi specifické a stereotypní. Někdy bývá označováno jako fanatické (Attwood, 2012). Aspergerův syndrom je někdy označován jako „sociální dyslexie“ ve smyslu sociálního handicapu. To je způsobeno tím, že si děti s tímto syndromem obtížně vykládají signály okolí, jako intonaci, výraz ve tváři či pohledy (Krejčířová, 2003).

## **Pervazivní vývojová porucha nespécifikovaná**

Charakter repetitivního chování je odlišný od ostatních pervazivních vývojových poruch. U pervazivní vývojové poruchy nespécifikované se ale také setkáváme problémy v komunikaci a obtíže se objevují i v oblasti sociální reciprocit (Jelínková, 2001).

### ***1.4 Triáda problémových oblastí***

Poruchy autistického spektra je velmi těžké diagnostikovat, protože projevy této poruchy mohou být přidružené k jinému postižení. Psychiatřička Lorna Wingová vymezila tři zásadní problémové oblasti pro diagnózu PAS. Hovoříme zejména o oblasti sociálního chování, komunikace a představitosti (Thorová, 2006). Diagnostikování PAS je složitým procesem, který vyžaduje vysoké kvalifikační dovednosti odborníků spojené s jejich praxí v oboru psychologie nebo psychiatrie. Triáda problémových oblastí je nutná k stanovení správné diagnózy PAS, na jejichž základě hodnotí odborník chování jedince. V případě, že chování jedince odpovídá kombinaci projevů triády problémových oblastí je diagnostikován autismus. Skupina jedinců s PAS se tak projevuje specifickými projevy, které jsou charakteristické narušením mentálního vývoje. Dítě s PAS má postižené funkce mozku, které mu neumožňují adekvátní komunikaci s okolím, sociální interakci, rozvíjení fantazie a kreativity. Získané



informace nevyhodnocuje správně, protože vše co vidí a slyší, vnímá jiným způsobem, než zdravý jedinec (Čadilová et al., 2007).

### ***1.5 Oblast komunikace***

Komunikace je specifický druh sociální interakce, při které si lidé předávají různá sdělení a informace. O komunikaci můžeme hovořit jako o základním sociálním kontaktu ve společnosti. Kromě jazyka mají významnou roli při komunikaci i neverbální náznaky a gesta. Funkce komunikace je v předávání informací, v dorozumívání, které je podmínkou sociálních interakcí. Je nutno si uvědomit, že každý systém, který chce fungovat, musí být mimo jiné založen na používání obecného systému znaků (na jejich vytvoření a chápání) a zároveň musí umožňovat tyto znaky sdílet (např. gesta používaná v určitém kulturním prostředí nebo slova nějakého konkrétního jazyka) (Leško, 2008).

Komunikace je tedy jednou z životních potřeb člověka a má významnou roli při rozvoji osobnosti jedince. Za vrchol komunikace je označována vlastní řeč člověka. Tato schopnost je u dětí s PAS často narušena a je nutné hledat vhodné formy alternativní komunikace. *„Z výše uvedeného vyplývá, že komunikace je současně jedním z prostředků, které významně ovlivňují průběh a kvalitu edukačního procesu člověka. Ne jinak je tomu také u dětí s mentálním postižením.“* (Bendová, Zíkl, 2011, s. 87).

### **Problematika komunikace jedinců s PAS**

Jedinci s diagnostikovanou poruchou autistického spektra mají komunikační dovednosti velmi narušené. Již od raného věku lze u těchto jedinců pozorovat značné odchylky v oblasti komunikace a sociálního chování. Narušení jedince v oblasti vývoje komunikační oblasti patří k základním hlediskům pro diagnózu autismu. U dětí s diagnózou dětský autismus je vývoj řeči často těžce opožděn až omezen, některé děti s touto diagnózou nemluví vůbec. Často se projevují echolalicky. Pokud se řeč vytvoří, je charakteristická nezvyklou intonací, výškou a hlasitostí řeči, dále pak zvláštní a stereotypní skladbou vět, v řeči se objevují neologismy, dochází k verbigeraci, k absenci zájmen (pozn.: toto je způsobeno neschopností jedince používat zástupná označení pro konkrétní osoby a věci jakož i neschopností sledovat změny v používání

zájmen vztahující se k jedné osobě, jež o sobě mluví ve smyslu „já“, okolí ji oslovuje „ty“, okolí ji označuje „on/ona“). Většinou nejsou schopny vést funkční konverzaci (Bendová, Zíkl, 2011).

U jedince s diagnózou dětský nebo atypický autismus je možno zahájit v raném věku funkční komunikaci, která se schopnostem dítěte mentálně přibližuje. Jedná se o alternativní a augmentativní komunikaci (AAK). Tato komunikace přechodně nebo trvale kompenzuje projevy poruchy závažného postižení řeči, jazyka a psaní postižených osob. Augmentativní komunikace podporuje nedostatečné komunikační schopnosti osob a alternativní komunikace plně nahrazuje mluvenou řeč. (Bendová, Růžičková, 2013)

*„AAK užívá cílené pohledy očí, gesta, manuální znaky (např. jazykový program Makaton), předměty, fotografie, obrázky, symboly (Makaton, Bliss, PCS aj.), piktogramy, písmena a psaná slova, komunikační tabulky, technické pomůcky s hlasovým výstupem a počítače.“* (Škodová, Jedlička, 2007, s. 615).

Pomůcky, které se v praxi používají, jsou komunikační tabulky, které slouží ke skládání předmětů, fotografií, symbolů nebo piktogramů. Dalšími pomůckami mohou být hlavová ukazovátka a pomůcky s hlasovým výstupem. Praktickou pomůckou je počítač s dotykovou obrazovkou a senzorická klávesnice a s ním využívaný speciální software, který je vhodný pro komunikaci osob s obtížemi v komunikaci. AAK má své výhody a nevýhody. Před samotným nácvikem AAK je nutné vytvořit individuální program nácviku a kvalitně zvážit komunikační dovednosti dítěte, do jaké míry jsou narušeny. Předpokladem pro zvládnutí AAK je porozumění principu výměny v komunikaci, oční kontakt a upoutání pozornosti. Díky alternativní komunikaci si postižený jedinec rozumí více s nejbližšími lidmi a také mu umožňuje se samostatně rozhodovat. Přispívá k aktivizaci osob s postižením a zapojuje tyto osoby do procesu rehabilitace. AAK dále rozvíjí volnočasové aktivity jedinců a rozšiřuje studijní a pracovní možnosti. Umožňuje jim zapojit se do komunikace, a tak předchází riziku, že jedinec s postižením by bez AAK byl pouze pasivním posluchačem. Nevýhody AAK můžeme popsat, jako komunikaci, která je méně společensky využívaná než mluvená řeč a jedince, který používá tento druh komunikace, může

oddělovat od veřejnosti, která tento systém komunikace nezná. Závažnou nevýhodou AAK je fakt, že zavedení tohoto systému může být mylně použito u dětí, o kterých tvrdíme, že nikdy mluvit nebudou (Gerlichová, 2008).

### **Specifické problémy v komunikaci a porozumění**

Chování jedince s PAS může být pro jeho okolí naprosto nepochopitelné a zároveň platí, že autisté nerozumí světu okolo sebe. Kvalita komunikace je silně narušena a dítě často nemluví vůbec. V případě, že dítě verbálně komunikuje, není schopno vést běžnou konverzaci, často opakuje slyšená slova nebo celé věty. Při mluvení o sobě samém používá třetí osobu (on/ona) a vytváří slova, kterým jeho okolí nerozumí. Při neverbální komunikaci nepoužívá přirozená gesta komunikujících (Bendl et al., 2015).

Na jedince s PAS je nutno mluvit v krátkých větách. Stálé opakování při stejných činnostech během dne způsobuje zkvalitnění komunikace mezi rodičem a dítětem s PAS. V případě, že komunikaci budeme posilovat každý den a zcela cíleně budeme dodržovat stejnou volbu slov ve větě, dítě s PAS bude rozumět pokynům a informacím, které jsou mu sdělovány. Pro příklad každodenní činnosti, kterou můžeme denně stejným způsobem dítěti komentovat, je proces večerní hygieny. Špatná komunikace by zněla: „Je hodně hodin, už ti napouštím vanu, tak pojď do koupelny“. Dítěti dlouhým sdělením předáme informace, ze kterých nedokáže vygenerovat podstatu sdělení (bude přemýšlet kolik je hodin, jak teče voda do vany a o své chůzi do koupelny). Jednoznačná informace zde absentuje a dítě nepochopí, co mu je sdělováno. Naopak vhodná komunikace by zněla: „Jdeme se koupat“ + přidání vizuální podpory (např. fotografie či piktogram vany.) Stručné a jasné sdělení je pro dítě vhodným a adekvátním předáním informace, které je pro něj srozumitelné a nezaměnitelné. Vizuální podpora je v počátku učení porozumění této větě zcela nutná, časem ovšem můžeme piktogram či fotografii zcela odstranit. Dítě bude větě rozumět, protože pro situaci večerní hygieny budeme volit slova, kterým rozumí a spojuje je s odchodem do koupelny. Dalším úskalím komunikace s dítětem s PAS je „izolace“ použití slov ve větě. Jedná se o smysl slova ve větě, které je pro dítě s PAS nesnadno rozeznatelné. Uvedu příklad, který je u dětí s PAS velice častý. Rodiče budou dítě

seznamovat s větou: „Půjdeme ven“. Po této větě začnou dítě oblékat a jdou na procházku. Na druhý den nebude příliš příznivé počasí a rodiče tedy dítěti s PAS sdělí: „Dnes venku prší, ven nepůjdeme.“ Dítě díky smyslu slova „ven“ bude čekat na oblečení a následnou procházku. Takto lze i vysvětlit například větu: „Vyndej ty hračky z krabice ven“. Dítě s PAS nezačne vyndávat hračky z krabice, ale bude opakovaně čekat na své oblečení a následnou procházku. Slovo „ven“ tedy můžeme používat pouze při sdělování jedné situace. Díky bohaté slovní zásobě můžeme velice rychle vymýšlet alternativní sdělení jiných slov ve větách, ale je velice nutné, abychom věty nikdy neobměňovali. Dítě s PAS má často strach z neznámých a nečekaných událostí. V případě, že mluvené řeči, díky ustáleným a holým větám rozumí, pocity strachu nemají tak silnou intenzitu, jako v případě, kdy dítě neví a netuší, co bude následovat (Čadilová et al., 2012).

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 et al., 2012). Mnoho rodičů uvedlo, že jejich znepokojení bylo způsobeno tím, že dítě nereagovalo na zavolání jeho jména či na jiný způsob upoutání jeho pozornosti. Zde je nutné nepodcenit situaci a nepřecházet ji s domněnkou, že se jedná o záměrný vzdor dítěte (Gillberg, Peeters, 2008).

Podle Richmana (2006) se asi u čtyřiceti procent dětí s poruchou 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 a většina z nich není schopna si ji během života osvojit na komunikativní úroveň (Richman, 2006).

V batolecím věku dítě komunikuje pomocí broukání, žvatlání, či vydává samohláskové zvuky. V pozdějším věku konverzuje pomocí vokálů nebo vyhledává přímý oční kontakt s rodiči a začíná využívat souhláskových zvuků. Postupem času

zvládá intonaci, kterou vhodně užívá k interpretaci a začíná gestikulovat. Pro dítě s PAS je obtížné interpretovat pláč, žvatlání je neobvyklé a velmi omezené, spíše připomínající pištění a nápodobu vůbec nepoužívá. V období školních let, za předpokladu, že se řeč určitým způsobem rozvinula, mohou přetrvávat echolálie a palilálie, které mohou jedince s PAS provázet celý život. Řeč v tomto období bývá formální, doslovná a především bez jakékoli intonace. Obvykle se k tomu připojuje i přílišná hlasitost či výška (Gillberg, Peeters, 2008).

Některým dětem s PAS se vytvoří funkční řeč i slovní zásoba a pochopí i gramatická pravidla, avšak i tyto děti mají problém s pragmatickým využitím řeči a s dialogem (Beyer, Gammeltoft, 2006). Nejmenší odchylku řeči mají lidé s Aspergerovým syndromem. Mají bohatou pasivní slovní zásobu, ale výraznější potíže mají v sociálním a praktickém využití komunikace (Thorová, 2006).

### **Oblast sociální interakce**

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. Dle závažnosti autistických příznaků a schopnosti dítěte akceptovat požadavky běžného života dělíme autismus dle funkčnosti postižení. Jedná se o vysoko funkční a nízko funkční autismus. Jedinec s vysoko funkčním autismem se svým okolím komunikuje a spolupracuje poměrně dobře. Nízko funkční autista nemá vyvinutou verbální ani neverbální komunikaci a častěji mívá narušený intelekt spojený s problémovým chováním. Děti s PAS můžeme také rozlišit dle sociálního chování na aktivní typ, osamělý typ, formální typ a pasivní typ. Aktivní typ PAS se často projevuje hyperaktivním chováním, kdy často působí, jako dítě s výrazným ADHD. Mezi jeho projevy patří, v mnoha případech, agrese. Osamělý typ PAS se chová ke svému okolí odtažitě a reaktivně. Tomuto jedinci dle funkčnosti postižení odpovídá nízkofunkční autismus, který je propojen s těžkou mentální retardací. Formální typ PAS se vyznačuje naivním chováním a svou neobratností. Jeho zájmy jsou zaměřené na informace a práci např. s encyklopediemi. Pasivní typ PAS je ve svém chování více

přízpůsobivý a vykazuje méně problémového chování. Toleruje aktivity, které mu okolí nabízí, ale v jeho reakcích chybí spontánní zájem a interakce (Thorová, 2006).

Děti s PAS nerozumí neverbálnímu chování a neumí ho správně používat. Nevykazují sociální kontakty přiměřené věku, často se vyhýbají očnímu kontaktu, nerozumí zcela výrazům obličeje druhých lidí a nereagují tak na sociální klíče, kdy úsměv opětuje úsměvem. Se svými vrstevníky nenavazují sociální kontakty, které se u dětí prohlubují především při společné hře. Při herních dovednostech mají minimální herní dovednosti. Nezájem o lidi a trávení volného času o samotě je pro jedince s autismem zcela typické. Projevy autistického chování lze pozorovat ještě v období před prvním rokem života. Dítě nepoužívá ukazováček, aby ukázalo na předmět, který chce, ale vezme za zápěstí známou osobu a bez použití očního kontaktu ji k chtěnému předmětu dovede. Zájem o hru dítě neprojevuje (Richmann, 2006).

Charakteristika normálního vývoje se liší v různých věkových obdobích dítěte. Ve druhém roce života by mělo dítě otáčet hlavičku a oči za zvukem. V předškolním věku bývá dítě mezi vrstevníky zmatené a své pocity vyjadřuje křikem a dožadováním se samoty. Obvykle stojí mimo ostatní děti a pouze pozoruje ostatní. V šesti letech používá úsměv jako projev radosti na příjemné situace, například při pochování, napodobuje dospělé. Mnoho dětí s PAS se při nástupu do základní školy vyvíjí pozitivně a dokonce i ty, které v předškolním věku byly uzavřené, lépe snášejí přítomnost ostatních. V osmi letech dítě bezpečně dokáže rozeznat rodiče od jiných lidí, dokáže si hrát dle návodu a adekvátně projevuje emoce. Dítě s PAS je naproti tomu méně aktivní, emoce jsou nepřiměřené situaci nebo je zcela absentuje. Při rozrušení je náročné jej uklidnit. Zhruba třetina dětí sociální interakci aktivně odmítá (Gillberg, Peeters, 2008).

Dítě s PAS má narušenou schopnost používání neverbálního chování, což 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 et al., 2012). 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. Způsob sociální interakce není stabilním projevem a u jednotlivých dětí s PAS se liší. Lorna Wingová popsala tři typy osobnosti - osamělý, pasivní a aktivní. Později přiřadila typ formální a smíšený. Vždy ale 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, 2006).

### **Oblast představivosti**

Narušení představivosti u dětí s PAS má za následek zvláštnosti chování, které můžeme pozorovat již v prvních letech života. V prvních Kannerově pracích se objevovaly informace o bohatém vnitřním světě dětí s autismem, a tedy v mnoha případech i o velmi rozsáhlé schopnosti imaginace. Až v posledních dvaceti letech společnost přijala myšlenku, že děti s PAS mají představivost velmi omezenou. Nelze říci, že by zcela chyběla, nicméně i děti s PAS s relativně dobrou představivostí se zaměřují na úzký okruh jejich zájmů. 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 (Gillberg, Peeters, 2008).

Beyer, Gammeltoft (2006) 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) 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). 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).

### **1.6 Nespecifické variabilní rysy**

Generalizaci a chápání všech podnětů v okolí jedinec s PAS nedokáže vyhodnotit ve správném kontextu. Jeho posouzení situace a vyvození významu situace je pro něj velice složitá. Zaměří se na detaily a nedokáže komplexně situaci pochopit, jak jsem již uvedla při popisu večerní hygieny v kapitole Specifické problémy v komunikaci a porozumění. Jeho chování je pro širokou veřejnost často nesmyslné a nepochopitelné.

Nespecifické variabilní rysy chování dítěte s PAS lze také popsat následovně.

### **Hyperrealismus**

Dítě s PAS se v realitě zaměřuje maximálním způsobem na detaily a nedokáže posoudit kontext sdělované informace či pokládané otázky. Reaguje, pro něj, na jasné informace a dotazy přirozeným a jasným sdělením, které je pro něj dostupné a při odpovědi si je jistý svým sdělením. Jelínková (2001) uvádí příklad rozhovoru s autistou: „*Můžeš mi prosím říct, kolikátého je dnes?*“ odpoví „*Ano, mohu.*“ (Jelínková, 2001, s. 16).

Hyperrealismus lze popsat také, jako obranu před zmatkem, který jedinec s PAS každodenně prožívá. Realita je pro něj vše, co v danou situaci vidí, slyší a vnímá (Jelínková, 2001).



## **Dyssymbolismus**

Protože se dítě s PAS upoutává na vnímání reality, má veliké problémy s chápáním symbolů. Autisté mají problém s napodobováním, pokud vůbec napodobují. Rozlišování symbolů a vnímání reality vede dítě k výše zmiňovanému hyperrealismu. Největším problémem pro dítě s PAS je odpoutání se od vlastní reality (Vermeulen, 2006).

## **Hypergeneralizace**

Jedinec s PAS si nedokáže spojit své chování s kontextem situace. Často není schopen pochopit, proč po něm chceme určitý druh chování. Vermeulen (2006) uvádí: „*Podobná věc se stala Waltrovi. Když on a jeho rodiče přijeli na oslavu, řekli mu, ať se s každým pozdraví podáním ruky. Walter udělal to, co mu bylo řečeno. Lidé stáli v kruhu a Walter jim začal podávat ruku. Když se dostal zpět k první osobě, začal druhé kolo*“. (Vermeulen, 2006, s. 43) Dítě s PAS má pro určité situace naučené vzorce chování, které používá a v případech, kdy se to vůbec nehodí (Vermeulen, 2006).

## **Hyperselektivita**

Hyperselektivní chování je pro jedince s PAS typické a vyznačuje se na uplívání dodržování stanovených pravidel a rituálů. V závažných případech nejsou jedince schopni např. používat jiné WC, než u sebe doma nebo musí spát stále ve stejném pyžamu. Z praxe je známá situace, kdy matka koupila synovi tričko v několika velikostech, aby ho mohl nosit několik let, jiná trička odmítal nosit (Vermeulen, 2006).

## **Exekutivní funkce**

Exekutivní funkce umožňují jedinci zahajovat a ukončovat aktivitu. Jedná se o soubor kognitivních schopností jedince. Člověk díky těmto funkcím dokáže plánovat a měnit aktivity, aby dosáhl určeného cíle. Velká část dětí s PAS má tyto funkce narušeny. Exekutivní funkce se plně, u zdravých jedinců, rozvíjejí až v období adolescence a mladé dospělosti. Pro jedince s PAS je adaptabilita na životní situace, které přinášejí neustálé změny, velice problematická. Dovednosti, jako je rozpoznání

neočekávané situace a zvolení alternativního plánu jednání, jsou pro děti s PAS velice vzdálené. Vzhledem k vážnému narušení exekutivních funkcí se dítě s PAS chová nepatříčně a jeho reakce na změny jsou spojeny se stresem (Thorová, 2006).

Nespecifické variabilní rysy jsou projevy dětí s poruchou autistického spektra, které se netýkají diagnostické 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 (nit na kabátě, špendlík na zemi nebo špatně zapnutý knoflík). 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).

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. SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÉ POSTUPY**

Pro jedince se speciálně vzdělávacími potřebami je nutné, aby pedagog začleňoval do výchovně vzdělávacího procesu speciálně pedagogické postupy a aktivně je používal. Aby byl žák se speciálně vzdělávacími potřebami úspěšný, musí mu učitel připravit takové činnosti, jenž jsou vyhovující jeho diagnóze a povedou ho k optimálnímu školnímu výkonu.

Speciální postupy při vzdělávání dětí s PAS jsou nedílnou součástí edukačního procesu. V České republice je pro vzdělávání dětí s PAS nejvíce využíván program TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children), se kterým přišli v druhé polovině 20. století vědci Erich Schopler a Robert Reichler, a který se postupem času ukázal jako velmi účinný model péče o děti s PAS a děti s problémy v komunikaci (Bartoňová et al., 2007).

Program vznikl v USA díky spolupráci rodičů a profesionálů, jejichž zájmem bylo vyvrátit tvrzení, že děti s PAS jsou nevzdělatelné a jejich porucha je odrazem špatné výchovy rodičů. Program se soustřeďuje na osoby s PAS všech věkových kategorií a za jeho základ je zde považována včasná a správná diagnóza, na jejímž základě je následně zvolena speciálně pedagogická péče. V popředí této metodiky stojí vývojový model dětí s vývojovým opožděním. Z TEACCH programu vychází tři zásadní principy, kterými jsou Strukturalizace, Individualizace a vizualizace (Pipeková, 2010; Čadilová, Žampachová, 2012).

### **2.1 *Strukturované učení***

V této kapitole se věnuji strukturovanému učení, které je pro práci důležité, neboť v praktické části jej využívám při sestavování metodických listů pro žáky s atypickým autismem. Strukturované učení je jedním z pedagogických postupů při vzdělávání žáků s PAS je strukturované učení, které má pozitivní vliv na výchovně vzdělávací proces žáka s autismem. Jeho používání v praxi má mnoho pozitivních výsledků při vzdělávání dětí s PAS. 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).

### **Strukturalizace**

Je jedním ze tří principů strukturovaného učení. Dítě s PAS má problémy s adaptabilitou a těžko se přizpůsobuje prostředí, vrstevníkům, pedagogům i jejich požadavkům, které na něj kladou. 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. Na místo chaosu nastupuje logika a dítě tak má větší pocit jistoty a bezpečí. 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, 2008).

### Struktura času

Pro lidi s PAS je zviditelnění času velice důležité, protože konkretizace času je pro ně velice obtížná. Míra schopnosti konkretizace u lidí s PAS závisí na míře

symptomatiky autismu, intelektu a na reakcích těchto jedinců na změny. V předškolním věku se děti řídí pokyny dospělých a zviditelnění času tak nepoužívají. Vzhledem k jejich schopnosti pružně reagovat jsou schopni opustit právě vykonávanou činnost pouze na základě verbálního pokynu. Dítě s PAS nedokáže ovlivnit aktivity na základě verbálního pokynu, který je nepředvídaný nejen z důvodu neschopnosti respektovat pokyny, ale často v důsledku deficitu v receptivní složce řeči. Sled činností v průběhu dne můžeme dětem s PAS vyjádřit pomocí nástěnných denních režimů. Symboly a obrázky znázorněné na těchto „nástěnkách“ odpovídají časovému rozložení denních činností. Tedy je umisťujeme vždy tak, jak budou po sobě přesně následovat. Pomocí těchto denních režimů si dítě dokáže lépe zodpovědět na jinak velmi obtížné otázky typu „**Co a kdy** budu dělat?“. Nelze předpokládat, že si dítě s PAS na denní režimy zvykne okamžitě, ale je potřeba ho učit pracovat s režimem postupně a s pomocí individuálního nácviku. Ze začátku využíváme nástěnné denní režimy, na kterých je umístěna fotka dítěte, který daný režim využívá. Ve spodní části je umístěna krabička na odkládání splněných úkolů. Pokud dítě zvládá nástěnný denní režim, lze přistoupit k dalšímu typu, kterým je přenosný denní režim (desky se suchým zipem, diáře, zápisníky). V této formě si dítě jednotlivé symboly odnáší na místo výkonu znázorněné činnosti. Dítě používající přenosný denní režim má předpoklady k lepší orientaci v prostoru, chápe vztah symbolu k dané činnosti a dokáže sledovat časovou souslednost. Pokud se dítě naučí plně pracovat s denním režimem, můžeme jej začít učit s dlouhodobějšími režimy (týdenní, měsíční). Tyto režimy mívají podobu kalendáře a je možné do nich zařadit i neopakující se akce, jako jsou výlety, pobyty, oslavy narozenin apod.) (Čadilová, Žampachová, 2008).

### Struktura prostoru

Dítě s PAS má sníženou flexibilitu myšlení a s tím je spojena horší orientace v prostoru. Nedokáže generalizovat, špatně reaguje na změny a naučené dovednosti nedokáže přenést do nových situací. Orientaci v prostoru můžeme dítěti s PAS usnadnit pomocí jasného vymezení místa pro konkrétní činnost, kterou má vykonávat. Velmi se dobře se osvědčily obrázky umístěné v místnosti, či na místě, kde má být daná

činnost vykonána. Například obrázek jídla v jídelně, obrázek s hračkami v dětském pokojíčku, obrázek s mýdlem v koupelně apod. Prostorová struktura pomáhá dítěti lépe se adaptovat a být samostatnější (Čadilová, Žampachová, 2008).

### Struktura pracovního místa

Stejně jako struktura prostředí je struktura pracovního místa pro dítě s PAS nedílnou součástí života. Tyto dvě struktury spolu navíc velmi úzce souvisí. Stejně, jako má dítě vyhrazené místo na hraní, má jasně vytyčené místo na práci. Některé děti používají uzavřený box. Pracovní místo lze oddělit skříňkou, paravánem apod. Tyto pomůcky používají děti s PAS, které trpí poruchou pozornosti, mají těžší míru symptomatiky, či mentální retardace nebo mají problémy se déle soustředit (Čadilová, Žampachová, 2008).

### Typy pracovních míst:

- Pracovní plocha – je nejjednodušší uspořádání používané k individuální práci s dítětem. Na pracovní ploše je vždy pouze aktuálně plněný úkol a dospělý sedí naproti dítěti, aby k němu měl lepší přístup a mohl s ním pracovat.
- Pracovní stůl s regály – dítě postupně odebírá krabice podle pravidla „shora dolů“ a po jejich splnění je odkládá na pravou stranu stolu. Pracovní plocha musí být dostatečně velká, aby se na ni úkoly vešly a nebránily dítěti v plnění dalších úkolů. Předpokladem pro zvolení pracovního místa s regály je dobrá orientace a motorické dovednosti dítěte. Dítě musí být schopno si úkoly z regálů odebírat. Pomocí postupného odebírání úkolů je dítě schopno odhadnout, jak dlouho bude pracovat.
- Úkoly umístěné mimo pracovní místo – je to nejvyšší forma struktury pracovního místa připomínající pracovní podmínky ve vzdělávání. Dítě musí opustit pracovní místo, vybrat si úkol, který má splnit, vrátit se k pracovní ploše a po splnění úkolu jej vrátit na původní místo. Toto pracovní uspořádání je podmíněno dobrou orientací dítěte, motorickými schopnostmi a přiměřená soustředěnost.

## Struktura činností

Struktura činností pomáhá dítěti v otázkách **jak** splnit úkol **jak dlouho** bude plnění úkolu trvat. Odpověď na otázku jak dlouho bude zpracování úkolu trvat je dána počtem jednotlivých úkolů. Vždy dodržujeme pravidlo práce zleva doprava a shora dolů. Úkol je hotov po přemístění věcí z levé strany na pravou nebo shora dolů.

Existují různé typy strukturovaných úloh:

- Krabicové úlohy – využívá se práce a manipulace s trojrozměrnými předměty. Tento druh úloh musí být přehledný. Krabice musí mít optimální rozměry, dobrou přehlednost a přiměřeně nízké okraje, aby nebránily dětem při práci. Práce s krabicovými úkoly spočívá v přemísťování věcí do jednotlivých částí, na které je krabice rozdělena.
- Úlohy v deskách – jsou náročnější pro manipulaci, ale fungují na stejném principu jako úlohy v krabicích, kde dítě plní vždy pouze jednu úlohu. Náročnější jsou proto, že si dítě musí desky samo otevřít a i samotné úkoly kladou vyšší nároky, jelikož dítě pracuje pouze s dvourozměrnými prvky. Velikost desek by měla být úměrná schopnostem dítěte. Většinou se užívají formáty A3 nebo A4.
- Úlohy v šanonech – zvyšují obtížnost tím, že obsahují několik úkolů řazených za sebou. Dítě musí listovat jednotlivými úkoly, ale přitom musí dodržovat pořadí. Na pravé straně nachází dítě jasnou a zřetelnou informaci o tom, jak má pracovat s úkoly, které jsou umístěny na levé straně.
- Sešity a pracovní listy – ze strukturovaných úloh jsou nejnáročnější. Jejich předpokladem je dobrá orientace v prostoru, motorické schopnosti a často vyžadují schopnost čtení a psaní. U tohoto typu je nutné dbát na to, aby úkoly byly formulovány jasně a zřetelně.

(Čadilová, Žampachová, 2008).

Všechny tyto formy strukturovaných úkolů jsou používány především pro učení samostatnosti při práci. Úkoly musíme vždy zvolit individuálně a brát v potaz schopnosti dětí, jejich vývojovou úroveň a schopnost práce bez pomoci učitele či asistenta pedagoga (Čadilová, Žampachová, 2008).

### **Individualizace**

Pro individuální přístup k dítěti s PAS je důležité za pomoci psychologa a speciálního pedagoga diagnostikovat úroveň žakových schopností. Vzhledem k problémům s komunikací u těchto dětí je nutné najít vhodný způsob komunikace, kterým může být právě vizualizace, obrázky, piktogramy či kombinace více způsobů. Při práci s dětmi s PAS se složky pedagogických postupů prolínají, a proto i pokud mluvíme o individualizaci, hovoříme také o úpravě pracovního místa a přizpůsobení prostředí. Za zásadní složku individualizace pokládáme individuální vzdělávací plán (IVP), který je pro děti s PAS nezbytný. Jedná se o výchovně-vzdělávací program, na jehož úpravě se podílí nejen odborníci, kterými jsou speciální pedagog, psycholog a pracovníci školy, ale také rodiče postiženého dítěte (Pipeková, 2010).

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 s PAS co nejlépe porozumí a bude s nimi umět pracovat. Bude používat takovou formu komunikace, které dítě s PAS bude rozumět a dokáže se díky ní dobře orientovat (Čadilová, Žampachová, 2008). Individualizace také umožňuje žákovi s PAS dodatečné vysvětlení a další verbální podporu asistenta. Další výhodou je také nepřetržitý dohled při práci (Vosmik, Bělohávková, 2010).

### **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).

Příjem informací po sluchové stránce je pro dítě s PAS velmi obtížné, protože má potíže tyto informace dekodovat. Samotná vizualizace ale není zárukou toho, že dítě



ihned pochopí, co má dělat. Musí si nejprve osvojit spojitost mezi symbolem a konkrétní činností. Principem vizualizace je tedy, dá se říct, výběr vhodného symbolu a zvolení vhodného pořadí zpracování úkolu. To je velký pomocník nejen při výuce jako takové, ale může být pro dítě usnadněním i v oblasti péče například o hygienu, u stolování, využití volného času atd. (Pipeková, 2010).

*„Vizualizace znamená, že vše, co děje, musí mít vizuální oporu ve formě reálií, referenčních předmětů, obrázků, fotografií, piktogramů, neboť vizuální paměť a prostorová orientace je u těchto dětí většinou na mnohem vyšší úrovni než akustická paměť. Akustické podněty musí být asociovány s podněty zrakovými (a pokud možno i čichovými, popř. hmatovými, neboť autistické děti mnohdy v kognici preferují jiné analyzátoři než zrak a sluch.“ (Müller et al., 2014, s. 151)*

#### Vizualizace prostoru

Pomáhá dítěti s PAS umocnit přehlednost a zvýšit míru samostatnosti. Pro vizualizace prostoru se nejčastěji využívají koberce, paravány, barevné nátěry apod. (Čadilová, Žampachová, 2008).

#### Vizualizace času

Forma vizualizace času musí být přizpůsobena konkrétnímu jedinci, jeho vývojové úrovni a musí odpovídat jeho zvláštnostem. Časová vizualizace vychází ze struktury času a její pomocí můžeme zkonkretizovat čas jedinci tak, aby rozuměl, v jaké posloupnosti bude provádět jednotlivé činnosti. Vzhledem k chybějícímu abstraktnímu myšlení dítě těžko pochopí slovní rozložení činností, a proto je dobré mu je názorně ukázat pomocí konkrétních předmětů. Je důležité volit předměty, které danou činnost co nejvíce znázorňují a pomocí kterých dítě bude schopno určit, co se bude dít. Tyto předměty poté poskládáme tak, jak budou po sobě následovat a tím dítěti znázorníme časovou osu jednotlivých činností (Čadilová, Žampachová, 2008).

## **2.2 Motivace**

Motivace je důležitou součástí při navazování na předchozí výuku. Díky motivaci lze dítě s PAS uvést zpět do souvislostí a opakování probírané látky. Jedinec má být informováno, jakou formou bude téma v hodině probíráno, tímto je podpořena jeho větší soustředěnost. Protože se dítě setkává i s činnostmi, které jsou neoblíbené, je nutné žáka při motivaci seznámit s časovým rozložením jednotlivých činností. Tímto se zmírní jeho nervozita. V případě dobře odvedené práce docílí žák získání odměny a neoblíbenými činnostmi se bude zabývat vzhledem k očekávaným odměnám (Vosmik, Bělohávková, 2010).

### **Formy odměňování**

Rozlišujeme tři druhy formy odměňování. Nejnižší formou je odměna materiální, kam řadíme například jídlo v podobě sladkostí nebo malé předměty. Za vyšší formu odměňování je považována činnostní odměna. Za splnění úkolu dítě odměníme poslechem hudby, hraním si s oblíbenou hračkou, či krátkou prací na počítači. Nejvyšší formou odměňování je pak sociální odměna, kam řadíme pochvalu či ocenění za vykonanou práci. Sociální odměna funguje spíše u intaktních dětí. Pracují proto, že chtějí udělat radost mamince, nebo proto, že mají rády paní učitelku, proto se více snaží apod. U dětí s PAS tato forma odměny příliš nefunguje, protože tyto děti takovou odměnu nejsou schopny pochopit. Ve vzdělávání i mimo něj sice formu sociální odměny uplatňujeme i u dětí s PAS, ale pro splnění efektu odměny je nutné připojit i odměnu materiální či činnostní (Čadilová, Žampachová, 2008).

### **Způsob odměňování**

Odměna by měla být dítěti podána bezprostředně po dokončené činnosti. Dítě je s odměnou dopředu seznámeno a jí motivováno. Způsoby odměň lze rozdělit na: činnostní – dítě si může pustit rádio, nebo materiální – jídlo, malá hračka. Odměna je zařazena na pracovním schématu na konci ve formě skutečné odměny či jejího obrázku. V případě, že dítě nepoužívá pracovního schéma, umístíme odměnu

na viditelné místo, kde dítěti připomíná důvod jeho snažení (Čadilová, Žampachová, 2008).

### **2.3 Metody při osvojování kompetencí žáka s PAS**

Speciálně pedagogické metody při práci s dětmi s PAS nemohou být obecně definovány, protože u těchto dětí záleží na odpovídající vývojové úrovni. Metody musí být specificky upravovány dle konkrétních potřeb dítěte s PAS a zpravidla se prolínají s metodami z jiných oborů, které se danou problematikou rovněž zabývají. Těmito metodami rozumíme metody logopedické, terapeutické, rehabilitační, psychologické atd. Před využíváním metod jako takových stojí v popředí dítě s PAS a jeho konkrétní problémy, nicméně nám mohou být velkou oporou. Hovoříme konkrétně o těchto metodách:

- Metoda přiměřenosti – klade důraz na vývojový profil dítěte a volbě vhodných postupů pro konkrétní vývojový stupeň.
- Metoda postupných kroků – stanovují se dílčí kroky, díky kterým dítě s PAS lépe pracuje a pedagog snadněji vyhodnocuje úspěšnost jeho práce
- Metoda zpevňování – spočívá v opakování již naučeného.
- Metoda modelování – přizpůsobuje nácvik dovednosti do akceptovatelné podoby. Například úpravou délky úkolu.
- Metoda nápovědy a vedení – pedagog se aktivně zapojuje do řešení problému a napomáhá žákovi při řešení problému, ale bere v potaz přiměřenost nápovědy pro zachování samostatnosti.
- Metoda vytváření pravidel – metoda se využívá, pokud chceme dítě naučit dodržování jistých pravidel a postupů při plnění úkolů.
- Metoda instrukce – podáním určitého signálu v různé intenzitě (verbálního, neverbálního, vizualizace apod.) pomáháme dítěti v osvojování si dovedností. Dbáme však na vývojovou úroveň dítěte.
- Metoda vysvětlování – je často doplněna o vizuální podporu. Jedná se o metodu, kdy musíme zvolit taková slova, kterým je dítě s PAS schopno porozumět.

- Metoda demonstrace – dítěti je předvedena činnost a na základě demonstrace se očekává, že tuto činnost dítě následně provede. Při opakovaném selhání této metody použijeme metodu nápovědy.
- Metoda napodobování – výborně funguje v běžném edukačním procesu, ale dítě s PAS z této metody profituje velmi obtížně. Metoda nápodoby je tedy předně využívána tak, aby dítě dokázalo aktivně odpovídat na naše podněty.
- Metoda povzbuzování – tato metoda funguje při práci velmi efektivně a lze využít povzbuzování formou verbální či neverbální. Nutné ale je dát pozor, abychom nezaměnili povzbuzování za přílišné naléhání, které by v dítěti mohlo vyvolat stres a úzkost a vytvořit tak určitý blok. Samostatné použití této metody je výjimečné a spíše se kombinuje s jinými metodami.
- Metoda ignorace – je metoda využívána předně v případě, kdy se dítě dožaduje neuměřené pozornosti pedagoga, avšak o dítěti je známo, že tolik pozornosti nepotřebuje a je schopno pracovat více či méně samostatně. Při uplatňování této metody musí být pedagog důsledný, aby ignorace neupevňovala nežádoucí chování dítěte.

Výše zmíněné metody se používají v různé kombinaci k dosažení co nejvyšší efektivity při práci s dítětem s PAS. Důležité je pamatovat na to, že jsou pouze základním přehledem a vždy je nutné zohledňovat individualitu dítěte s PAS. Stěžejní není popis ani název metody, ale schopnost ji aplikovat v určité situaci a na konkrétní dítě tak, abychom dosáhli požadovaných výsledků a zvyšovali tak úspěšnost při nácviu daných činností (Čadilová, Žampachová, 2008).

### 3. VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY A KLÍČOVÉ KOMPETENCE

Kapitola informuje o dokumentech, které jsou alfou a omegou základního vzdělávání a klíčovými kompetencemi, jakožto výstupy žáka po jeho absolvování. Z rámcového vzdělávacího programu vychází program školní, který si každá škola tvoří individuálně a ze školního vzdělávacího programu poté vychází individuální vzdělávací plán na konkrétního žáka.

Vzdělávací programy dále stanovují, jakými klíčovými kompetencemi by měl žák základního vzdělávání disponovat a jak tyto kompetence naplňovat.

#### 3.1 Vzdělávací programy (RVP, ŠVP, IVP)

Dokument RVP vydaný MŠMT je závazným dokumentem pro všechny typy českých škol. Podle tohoto dokumentu tvoří každá škola svůj školní vzdělávací program, který obsahuje povinné učivo, výstupy a kompetence žáka. Na základě rozdílů mezi žáky různých typů škol je nutné se zaměřit na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Pro tyto žáky každá škola vypracovává individuální vzdělávací plán, který odpovídá potřebám individuálně integrovaného žáka. Individuální vzdělávací plán vychází ze školního vzdělávacího programu příslušné školy, závěrů speciálně pedagogického vyšetření, popřípadě psychologického vyšetření školským poradenským zařízením. IVP může vycházet i z doporučení registrujícího praktického lékaře pro děti a dorost nebo odborného lékaře či dalšího odborníka a vyjádření zákonného zástupce žáka. IVP je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka. (Michalík et al., 2013)

#### Rámcový vzdělávací program

Systém kurikulárních dokumentů, kam se rámcový vzdělávací program řadí, má dvě úrovně. Státní úroveň představují Národní program vzdělávání (dále jen NPV) a rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP). NPV se zaměřuje na vzdělávání jako na celek. RVP pak udává závazné rámce v předškolním, školním a středním vzdělávání. Školní vzdělávací programy jsou součástí školní úrovně. Podle ŠVP jsou vzdělávání

žáci na jednotlivých školách. Tyto dokumenty jsou přístupné pro veškerou veřejnost (MŠMT, © 2016).

RVP ZV je obecnou formulací očekávaných výstupů, jimiž by měli být žáci vybaveni po absolvování základní školy. Nová strategie vzdělávání, ze které RVP vychází, klade důraz na klíčové kompetence v jednotlivých ročnících a v jednotlivých oblastech vzdělávání. Jeho úkolem je zohledňovat možnosti a schopnosti žáků při dosahování potřebné úrovně vzdělání. Vytváří širší nabídku povinně volitelných předmětů, která je důležitá pro rozvoj zájmů žáka. Dále využívá motivaci ve spolupráci s aktivizujícími metodami výuk a snaží se co nejdélší dobu zachovat heterogenní skupiny žáků a omezit vyčleňování do specializovaných tříd a škol. RVP má tendence zdůrazňovat účinnost spolupráce mezi školou a zákonnými zástupci žáků (MŠMT, © 2016).

Rámcově vzdělávací program je rozdělen na vzdělávací oblasti a vzdělávací obory:

tab. 1 – Členění RVP ZV

| <i>vzdělávací oblast</i>             | <i>vzdělávací obory</i>              |
|--------------------------------------|--------------------------------------|
| Jazyk a jazyková komunikace          | Český jazyk a literatura, Cizí jazyk |
| Matematika a její aplikace           | Matematika a její aplikace           |
| Informační a komunikační technologie | Informační a komunikační technologie |
| Člověk a jeho svět                   | Prvouka                              |
| Člověk a společnost                  | Dějepis, Výchova k občanství         |
| Člověk a příroda                     | Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis  |
| Umění a kultura                      | Hudební výchova, Výtvarná výchova    |
| Člověk a zdraví                      | Výchova ke zdraví, Tělesná výchova   |
| Člověk a svět práce                  | Člověk a svět práce                  |

(MŠMT, © 2016).

### **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 “ (MŠMT, © 2016).

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. 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 (MŠMT, © 2016).

### **Individuální vzdělávací plán**

Individuální vzdělávací plán (IVP) 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. Doporučuje se volit krátkodobé plány s ohledem na to, že nelze odhadnout, jak bude dítě ve vzdělávání úspěšné. 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).

Děti s PAS mají většinou nerovnoměrný vývojový profil, a proto je nutné stanovit vývojovou úroveň dítěte před tvorbou IVP pro eliminaci obtíží při jeho sestavování.



Pro zvolení účinné intervence je potřeba akceptovat vývoj žáků s PAS a všechna specifika tohoto postižení. Při tvorbě IVP musí být doporučeny speciální metody, strategie a postupy, které žákovi kompenzují handicap vyplývající z diagnózy a usnadňují mu tak úspěšně se vzdělávat. K tomu pomáhají i různé kompenzační pomůcky (pracovní listy, piktogramy atd.) (Čadilová et al., 2012).

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). Plán by měl kromě formálních náležitostí obsahovat způsob úpravy prostředí, míru vizualizace rozvrhu hodin, informaci jak lze individuálně uplatnit metody a postupy při vzdělávání a jaký motivační systém bude použit. Nezbytnou součástí IVP je informace o tom, jak budou naplňovány klíčové kompetence žáka a vytyčení kompetencí asistenta pedagoga. Vzhledem k deficitu v rámci poruch autistického spektra by měl plán dále obsahovat dle aktuální potřeby žáka položky jako je rozvoj komunikace (receptivní, expresivní či neverbální způsob komunikace, resp. formu AAK), 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 představitosti a fantazie (Čadilová et al., 2012).

### **3.2 Klíčové kompetence**

*„Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění ve společnosti.“* (MŠMT, © 2016, s. 10).

Klíčové kompetence jsou nedílnou součástí základního vzdělávání. Každý účastník základního vzdělávání by měl být vybaven souborem kompetencí, které nápomocné při získávání základů vzdělávání. Dalo by se říci, že osvojování klíčových kompetencí je celoživotní proces, neboť učení nekončí základní školou, ale provází jedince celý

život. Naplňování klíčových kompetencí, které začíná již na základní škole, pokračuje v dalších etapách života při učení a orientaci, ale zároveň nás provází každodenním praktickým životem. Klíčové kompetence nepůsobí jako separované složky, ale mají multifunkční úlohu ve vzdělávání a vzájemně se prolínají. Tyto kompetence jsou vždy výsledkem vzdělávacího procesu. Na utváření a rozvoji klíčových kompetencí se podílí celistvý obsah aktivit a činností školy. Vyhodnocení, které kompetence přispívají ke vzdělání jedince a jeho úspěšnému a spokojenému životu vychází z obecně přijímaných hodnot a obecně sdílených představ ve společnosti. Žáci s lehkým mentálním postižením musí být na konci vzdělávání vybaveni souborem klíčových kompetencí na takové úrovni, která je pro ně dosažitelná a tak, aby byli schopni jednat efektivním způsobem v různých situacích. Ta odpovídá požadavkům pro základní vzdělávání, ale zároveň respektuje individuální zvláštnosti, schopnosti a možnosti žáků s lehkým mentálním postižením (MŠMT, © 2016).

#### Klíčové kompetence v etapě základního vzdělávání:

- Kompetence k učení
- Kompetence k řešení problému
- Kompetence komunikativní
- Kompetence sociální a personální
- Kompetence občanské
- Kompetence pracovní

(MŠMT, © 2016).

Očekávaný výstup základního vzdělávání a klíčové kompetence se u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami liší rozsahem i obsahem a důraz je kladen primárně na klíčové kompetence pracovní, komunikativní, sociální a personální (MŠMT, 2016).

#### 4. OBLAST ČLOVĚK A JEHO SVĚT

V této kapitole se zabývám vzdělávací oblastí Člověk a jeho svět, v níž jsou tvořeny metodické listy pro žáka s atypickým autismem. Kapitola se zabývá rozdělením do vzdělávacích podoblastí, které jsou součástí výuky ve dvou vyučovacích předmětech (prvouka a vlastivěda).

Podoblasti vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět jsou Člověk a společnost a Člověk a příroda. Tyto oblasti jsou součástí oboru Výchova ke zdraví. Tento obor je komplexním oborem vymezujícím obsahy, jež se týkají rodiny, společnosti, vlasti, přírody, kultury, techniky, bezpečí, zdraví a dalších témat. Směřuje k uplatnitelným schopnostem a dovednostem potřebným pro praktický život jedince. Výchova ke zdraví je jediným oborem koncipovaným pouze pro 1. stupeň základního vzdělávání, a proto se v této kapitole zaměřuji pouze na něj, vzhledem k věku respondenta, se kterým byly ověřovány metodické listy. Již v předškolním věku se žáci rozvíjí a získávají prvotní zkušenosti ve výchově v rodině. V oblasti Člověk a jeho svět jsou tyto dovednosti a poznatky dále rozvíjeny a žáci se učí pojmenovávat děje a dávat je do souvislosti. Právě učením propojování vzájemných vztahů mezi jednotlivými jevy se dítěti utváří ucelený obraz světa. Dítě se neučí poznávat pouze svou vlastní osobu, ale také své okolí. Zprvu poznává nejbližší okolí a postupně se seznamuje se širším okruhem lidí i složitějšími ději. Je schopné dávat do souvislosti vztahy mezi lidmi a učí se je vnímat. Dále si všímá podstaty věcí, vnímá přírodní jevy a přemýšlí o nich a na základě osvojených znalostí ví, jak chránit životní prostředí. Dítě dochází k uvědomění si vlastní osoby, svých potřeb a uvědomuje si situace, ve kterých by mohlo být ohroženo. Dále se učí prezentovat své myšlenky, poznatky, dojmy a názory a přijímat názory druhých a reagovat na ně (MŠMT, © 2016).

Oblast je úzce spojena s reálným životem. Praktická zkušenost, jež z oblasti vychází, pomáhá žákům v nahodilých životních situacích. Zvládají nečekané situace, dokáží si najít postavení mezi vrstevníky a upevňovat vztahy (MŠMT, © 2016).

#### **4.1 Vyučovací předměty**

Oblast Člověk a jeho svět je členěna do tří vyučovacích předmětů

- prvouka
- přírodověda
- vlastivěda

Vzhledem k tvorbě pracovních listů pro žákyni 2. ročníku ZŠ se zaměřuji na vyučovací předmět Prvouka, který se vyučuje v prvních třech ročnících základní školy. Vyučovací předměty přírodověda a vlastivěda poté navazují ve 4. a 5. ročníku.

Časová dotace je stanovena na jednu hodinu týdně v 1. ročníku ZŠ, ve 2. a 3. ročníku na dvě hodiny týdně. Součástí vyučovacého předmětu je učivo dějepisné, zeměpisné a etické, které je zahrnuto ve vlastivědně-humanitní části. Fyzikální, astronomické a ekologické zákonitosti jsou uvedené v části přírodovědné. K nejčastěji využívaným metodám a formám výuky patří princip činnostního učení nebo-li učení na základě praktických zkušeností. Žáci při praktických činnostech získávají své znalosti prostřednictvím přírodovědných vycházek, různých projektů a exkurzí (MŠMT, © 2016).

#### **4.2 Tematické okruhy**

Oblast Člověk a jeho svět je členěna do pěti tematických okruhů:

**Místo, kde žijeme** – tematický okruh učí žáky bezpečnému pohybu po světě. Žáci poznávají své blízké okolí a dokáží se v něm orientovat a pochopit organizaci života v různém prostředí (rodina, škola, obec atd.) Důležitým výukovým prostředkem je praktická zkušenost žáka, např. pohyb pomocí veřejné dopravy. Výstupem tematického okruhu je kladný vztah k místu bydliště a okolí, kde se pohybují a rozeznání nebezpečných míst. Postupně se u žáků rozvíjí vztah k vlasti.

**Lidé kolem nás** – spočívá v osvojování základů slušného chování a jednání s lidmi. Žáci si uvědomují význam solidarity a pomoci, vzájemné úcty a rovnoprávnosti. Součástí okruhu je poznání, jakou lidé tvoří kulturu. Žáci získávají povědomí

o základních právech a povinnostech, financích i globálních problémech lidstva. Celý tematický okruh je tak předpokladem prvotních poznatků občana demokratického státu.

**Lidé a čas** – Žáci se učí orientovat v čase a dějích. Poznávají vývoj života a změny, které s časem souvisí. V tematickém okruhu se postupuje od neznámějších událostí spojených s rodinou či regionem kde žijí, po důležité okamžiky historie naší země. Důležitou roli v daném okruhu hraje samostatnost žáků při vyhledávání a získávání dat z dostupných zdrojů a navštěvování významných míst a památek.

**Rozmanitost přírody** – zabývá se vznikem a rozvojem života. Učí žáky poznávat planetu Zemi jako součást sluneční soustavy. Součástí výuky je živá i neživá příroda. Žáci se učí sledovat vliv člověka na přírodu a jsou schopni vyhodnotit, co je pro přírodu přínosem a co ji naopak ničí. Ví, co je ochrana životního prostředí a jak k ní přispívat.

**Člověk a jeho zdraví** – žáci poznávají svou vlastní osobu jako živou bytost, která disponuje biologickými, fyziologickými funkcemi a potřebami. Okruh vede žáky, aby si uvědomili, že zdraví je stav bio-psycho-sociální rovnováhy člověka. Součástí vzdělávání v okruhu Člověk a jeho zdraví si žáci uvědomují svůj vývoj a změny s ním spojené. Zvládají základní hygienické návyky, mají základní informace o zdravém životním stylu a orientují se v mezilidských vztazích. Dále se orientují v otázkách zdraví a nemoci, zdravotní prevence a poskytování první pomoci. V případě ohrožení zdraví svého či někoho z okolí jsou schopni přivolat pomoc a popsat vzniklou situaci. Uvědomují si hodnotu zdraví v životě člověka. Ve výuce se často využívá metoda řešení modelových situací (MŠMT, © 2016).

### **4.3 Doporučené výstupy v předmětu prvouka**

Obsah vyučovacího předmětu je tvořen dle RVP ZV, jehož součástí jsou očekávané výstupy žáka. Tyto výstupy by měly charakterizovat, co má dítě na konci školního vzdělávání vědět a znát, či jaké má mít dovednosti a postoje. Pro příklad uvádím:

#### **MÍSTO, KDE ŽIJEME**

##### **Očekávané výstupy**

##### **Žák**

- *Vyznačí v jednoduchém plánu místo svého bydliště a školy, cestu na určené místo a rozliší možná nebezpečí v nejbližším okolí*
- *Začlení svou obec (město) do příslušného kraje a obslužného města ČR, pozoruje a popíše změny v nejbližším okolí, obci (městě)*

(MŠMT, © 2016).

V praktické části této práce jsem se zaměřila na očekávané výstupy žáka:

#### **LIDÉ A ČAS**

##### **Očekávané výstupy**

##### **Žák**

- *Žák pojmenuje lidské smysly a přiřadí příslušný smyslový orgán*
- *Žák umí pojmenovat vlastnostmi jídla (sladké, slané, kyselé, hořké) a uvědomuje si jejich rozdíly.*
- *Žák umí pojmenovat smyslové orgány a jejich smysly.*
- *Žák pojmenuje roční období a určí jejich měsíce.*
- *Žák vyjmenuje všechny měsíce kalendářního roku a doplní chybějící písmena do jednotlivých názvů měsíců*

(MŠMT, © 2016).

## II. PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část této práce je zaměřena na pozorování dívky atypickým autismem, na získávání informací o dívce díky rozhovorům a praktickým vypracováním metodických listů. Stěžejním kritériem pro ověření metodické vhodnosti metodických listů je školní aktivita dívky pod vedením asistenta pedagoga, kdy byly listy ověřovány v hodině prvouky 2. ročníku ZŠ.

### 5. CÍL PRÁCE

Hlavním cílem mé bakalářské práce je vytvoření metodických listů a jejich ověření v pedagogické praxi, ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, s žákem s PAS. Ve své bakalářské práci se zaměřuji na žáka s atypickým autismem, u kterého byly metodické listy ověřovány. Pro dosažení hlavního cíle byly položeny výzkumné otázky, jejichž zodpovězení zajišťovalo správný postup při tvorbě metodických listů tak, aby svou náročností nejlépe vyhovovaly potřebám integrovaného žáka s atypickým autismem.

Výchova a vzdělávání žáka s atypickým autismem je pro pedagoga složitější na přípravu vyučovací jednotky. S ohledem na specifické potřeby tohoto jedince je nutné zvolit vhodné metody, časové rozložení jednotlivých aktivit a celková organizace vyučovací hodiny do rozdělených bloků. V hodinách prvouky, která patří do vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět by jednotlivé aktivity měly jedince s atypickým autismem vzdělávat v oblasti: místo, kde žijeme; rozmanitost přírody; lidé kolem nás; lidé a čas; člověk a jeho zdraví; prvotních poznatků o okolním světě, o mezilidských vztazích

Výzkumné otázky pro tuto bakalářskou práci byly stanoveny:

VO1: Co je potřeba pro vytvoření metodických listů pro žáka s atypickým autismem?

VO2: Jakým způsobem mohou metodické listy přispět ve vzdělávání žáka s atypickým autismem?

## **6. METODY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A TECHNIKY SBĚRU DAT**

Ve své práci jsem zvolila použití kvalitativního výzkumu a monografické metody, která se zabývá pouze jedním případem a projednává ho více do hloubky. Kvalitativní výzkum se často označuje jako tradiční výzkum, jehož cílem je hledání vztahů mezi dvěma proměnnými. Zaměřuje se na důkladné poznání zkoumané události a snaží se o vytvoření teorie k porozumění lidem v různých situacích. 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 et al., 2007).

Pro dosažení cíle této práce byly použity techniky pozorování a polostrukturovaný rozhovor. Při pozorování byly projevy žákyně s atypickým autismem zaznamenávány do pozorovacího archu, jehož součástí byly sledované oblasti: Školní vzdělávací program, adaptace na školní prostředí, učení, paměť, nejčastější problémy, pomůcky v hodině, samostatnost, přítomnost asistenta pedagoga, zadávání úkolu, udržení pozornosti, kontakt se spolužáky, oblíbené předměty, projevy pocitu neúspěchu.

### **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. Je tedy cílevědomé a naplánované vnímání procesů, kterým pozorovatel odhalí podstatné souvislosti sledované skutečnosti. Při pozorování musí být pozorovatel nenápadný, aby naše přítomnost co nejméně ovlivnila situaci, kterou pozorujeme (Hendl, 2005).



Pozorování chování a jednání žáka s atypickým autismem bylo přímé a dlouhodobé, několik měsíců jsem se účastnila vyučovacích hodin prvouky a sledovala práci s žákem. Sledovala jsem práci asistenta pedagoga, soustředěnost a aktivitu či pasivitu žáka. Cílem mého pozorování bylo zjistit, jak žák s atypickým autismem pracuje v hodině prvouky a zda se objevují nějaké problémové oblasti v daných tématech. Při pozorování jsem chtěla zjistit, jako metody práce dítě akceptuje a jaké je jeho pracovní tempo při jednotlivých činnostech. Důležitou informací bylo vypozorování oblíbené motivace dítěte a vhodné zařazení relaxační chvílky s ohledem na individuální zájmy dítěte s PAS. Tyto informace byly pro mě základem pro vytvoření vhodných pracovních listů. Další pozorování proběhlo v měsíci dubnu 2016 při ověřování vytvořených metodických listů, které byly vyhotoveny na základě pozorování při mých hospitacích ve třídě a při samotné asistenci práce s metodickými listy.

### **Polostrukturovaný rozhovor**

Cílem polostrukturovaného rozhovoru je získat detailní a komplexní informace o studovaném jevu (Švaříček et al., 2007). Rozhovor je vždy prováděný za účelem obdržení informací, které jsou potřebné pro získání reálných dat. Je realizován mezi dvěma osobami. Vyznačuje se tím, že má autor připravené otázky, na které tázaný odpovídá. Důležitým hlediskem je získání důvěry tazatele, a aby byl rozhovor uskutečňován v příjemném prostředí, nejlépe ve známém prostředí pro tazatele (Hendl, 2005).

Rozhovory s třídní učitelkou (TU) a asistentkou pedagoga (AP) byly nahrávány na mobilní telefon. Tyto rozhovory byly poté zpracovány do elektronické písemné podoby (příloha č. 1). Informace, které jsem získala, byly velice důležité pro volbu obsahu a metod zvolených při tvorbě metodických listů pro žáka s atypickým autismem. Z důvodu sdělení citlivých informací, není v rámci jejich zachování zvuková stopa součástí mé bakalářské práce. Jejich přepis je součástí příloh této práce.

## **Etika výzkumu**

Vzhledem k práci s osobními daty a důvěrnými informacemi jsem požádala zákonné zástupce o souhlas se zpracováním těchto dat v mé bakalářské práci. Zákonní zástupci, ředitelka školy i třídní učitelka žákyně s touto skutečností souhlasili.

Každý výzkumník by měl mít během výzkumného šetření na paměti etické zásady, které jsou potřeba dodržovat. Tyto zásady byly časopisem Sociální práce sestaveny do tzv. výzkumníkovo desatera. Inspirací pro výzkumníkovo desatero byl Etický rámec, který definuje MŠMT a literatura odborníků Švaříček, Hendl a Pelikán.

### Výzkumníkovo desatero

1. Soukromí
2. Důvěrnost
3. Poučený souhlas
4. Emoční bezpečí
5. Citlivost výzkumníka
6. Zatajení cílů a okolností výzkumu
7. Princip řádného citování a odkazování
8. Reciprocita
9. Zpřístupnění práce účastníkům výzkumu
10. Zodpovědnost výzkumného pracovníka

(Sociální práce, © 2011).

## **7. REALIZACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ**

Na základní vypořádaných skutečností a získaných informací pomocí rozhovorů proběhne samotné výzkumné šetření, ve kterém je potřeba vybrat vhodný soubor, se kterým budu pracovat, charakterizovat tento soubor, popsat prostředí, ve kterém budeme pracovat a analyzovat rozhovory a pozorování.

Výzkumné šetření probíhalo na základní škole v Českých Budějovicích ve 2. ročníku základní školy, kde je do výuky integrována dívka s atypickým autismem. Šetření bylo zaměřeno na chování a jednání dívky s atypickým autismem a na její školní výkon v oblasti Člověk a jeho svět v hodinách prvouky. Výzkumné šetření probíhalo v době od 09/2015 do 04/2016.

### **7.1 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 (Miovský, 2006).

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 jsem se zaměřila na tvorbu a ověření metodických listů s žákyní s atypickým autismem. Tuto žákyni jsem si vybrala z důvodu mé přechodí pedagogické praxe, kdy mě velice zaujala práce s dítětem, které trpí PAS. Pro správné vypracování metodických listů byly nutné rozhovory s pedagogy, kteří žákyni vedou ve výchovně vzdělávacím procesu. Byla to třídní učitelka a asistentka pedagoga.

### **7.2 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 žákyně s atypickým autismem. Třídní učitelka má vysokoškolské vzdělání

na pedagogické fakultě. Má vystudovaný obor učitelství pro I. stupeň základní školy se speciální pedagogikou. Její pedagogická praxe je v počátcích její kariéry a trvá již 3 roky. Asistentka pedagoga působí v pedagogické praxi 2 roky a má středoškolské vzdělání, které si doplnila intenzivním kurzem asistenta pedagoga při pedagogicko psychologické poradně v Českých Budějovicích, který byl akreditovaný MŠMT. Žákyně s PAS – atypickým autismem je 8 letá žákyně 2. ročníku základní školy. Pochází z úplné rodiny, kde jsou členové rodiny otec (vysokoškolské vzdělání), matka (vysokoškolské vzdělání) a 4 letý bratr trpící PAS – dětský autismus.

### **7.3 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 žákyně s atypickým autismem jsem prováděla ve třídě, která se skládá z 15 žáků – počet žáků na třídu je snížen z důvodu integrace dvou dětí s určitým druhem postižení, ve třídě proto působí dvě asistentky pedagoga.

Třída je situována v přízemí školní budovy s okny do ulice. Žákyně, která byla pozorována, sedí v lavici u dveří na druhé straně od oken, jelikož mívá nutkání neustále sledovat dění na ulici. Toto místo jí bylo přiděleno právě proto, aby se zamezilo rušivým elementům. Děti ve třídě sedí po pěti v lavici. Avšak žáci s postižením mají každý jednu lavici pro sebe a druhou vedle sebe pro asistentku a pomůcky, které při práci používali.

### **7.4 Analýza rozhovorů**

Rozhovory s pedagogickými pracovníky byly vedeny v pozorovacím období. Během těchto rozhovorů jsem zjišťovala informace o žákyni, jejím chování, adaptaci v běžné základní škole a další aspekty pro zpracování pracovních listů. Z provedených rozhovorů jsem získala potřebné informace, kterými jsem se řídila při tvorbě metodických listů.

Sledované oblasti jsem stanovila ve spolupráci s třídní učitelkou žákyně. Ty byly zaměřeny na mou lepší orientaci kvality práce žákyně ve vyučovacím procesu, které jsem využila při zpracování metodických listů. Získané informace mi byly poskytnuty třídní učitelkou a asistentkou pedagoga při rozhovorech, které probíhaly v době po vyučování. Sledované oblasti byly kritériem pro vyhodnocení jednotlivých aktivit při práci s pracovními listy v hodině Prvouky pod mým přímým vedením.

Tab. 2 – Analýza informací o žákyni získaných z rozhovorů s TU a AP

| Sledovaná oblast              | Výsledek rozhovoru – získané informace             |
|-------------------------------|--|
| Školní vzdělávací program     | Vzdělávací program pro základní školy              |
| Adaptace na školní prostředí  | Stále probíhá                                      |
| Učení                         | Mechanické   |
| Paměť                         | Krátkodobá   |
| Nejčastější problémy          | Problémy v představitosti                          |
| Pomůcky v hodině              | Kompenzační a názorné pomůcky (nutné)              |
| Samostatnost                  | Značné potíže se samostatností při práci           |
| Přítomnost asistenta pedagoga | Nutná, celodenní                                   |
| Zadávání úkolů                | Nutné opakování zadání úkolů                       |
| Udržení pozornosti            | Časté realizace relaxačních pauz                   |
| Kontakt se spolužáky          | Kontakt se spolužáky nevyhledává                   |
| Oblíbené předměty             | Hudební výchovy, tělesná výchovy, výtvarná výchova |
| Projevy pocitu neúspěchu      | Vzdor a pláč, útek od činnosti                     |

*Zdroj: vlastní výzkum (viz. Příloha č. 1)*

### **7.5 Analýza pozorování**

Vlastní pozorování ve 2. ročníku základní školy jsem absolvovala ve 2 fázích. První částí byla předvýzkumná část pozorování, na kterou navazovalo pozorování zúčastněné. Předvýzkumnou část jsem realizovala v rámci hospitací ve třídě, kdy jsem se zaměřila na celý kolektiv třídy s přihlédnutím vlivů kolektivu dětí na žákyni s atypickým autismem. Při pozorování žákyně v hodinách prvouky jsem sledovala

projevy žákyně ve výchovně vzdělávacím procesu. Informace, které jsem získala, jsem zpracovala do přehledů, které jsem používala při zpracování metodických listů a při jejich ověřování v praxi. Stěžejními informacemi pro mě byli sledované projevy chování žákyně.

Tab. 3 – Vlastní pozorování třídního prostředí

|                    |   |
|--------------------|---|
| Místo              | Základní škola v Českých Budějovicích, kmenová třída                                |
| Období             | 01 – 02/2016  |
| Ročník             | 2.  |
| Počet dětí         | 15  |
| Sledovaný jedinec  | Žákyně s atypickým autismem   |
| Sledované činnosti | Výuka prvouky, přestávky  |
| Sledované jevy     | Špatná adaptace žákyně v třídním kolektivu<br>Omezený kontakt se spolužáky a naopak |

*Zdroj: vlastní výzkum*

Při zúčastněném pozorování jsem se stala součástí činností žákyně v hodině prvouky. Činnosti byly prováděny ve třídě, kde jsem očekávala projevy žáka přirozenější, než by byly mimo kmenovou učebnu.

Tab. 4 – Projevy žákyně v době vyučování hodiny Prvouky

|                   |   |
|-------------------|---|
| Místo             | Základní škola v Českých Budějovicích, kmenová třída  |
| Období            | 02 – 03/2016  |
| Ročník            | 2.  |
| Vyučovací hodina  | Prvouka   |
| Sledovaný jedinec | Žákyně s atypickým autismem   |
| Sledované jevy    | <p>Dopomoc asistenta při všech činnostech</p> <p>Udržení pozornosti žákyně – častá únava žákyně</p> <p>Forma relaxace – hra na koberci</p> <p>Nesamostatnost při plnění úkolu</p> <p>Nutná názorná ukázka před samotnou činností</p> <p>Motivace a odměňování – samolepky, sladkosti</p> <p>Práce s chybou – chyba žákyni odradí od práce</p> <p>Reakce na neúspěch – vzdor a pláč</p> <p>Forma zklidnění žákyně – změna činnosti</p> <p>Použití struktury – dělení učiva na části</p> <p>Pochopení zadání úkolu a nutné opakování zadání</p> <p>Strukturovaná organizace výuky</p> <p>Negativní reakce na rušivé podněty v prostředí</p> |

*Zdroj: vlastní výzkum*

## **8. REALIZACE VLASTNÍHO METODICKÉHO POSTUPU**

V této kapitole popisují vlastní návrh metodických listů, jež byly tvořeny pro žákyni s atypickým autismem. Tyto listy byly tvořeny na základě informací o žákyni, které jsem si během předvýzkumného období a výzkumného šetření získala.

Pracovní listy do vyučovacích hodin prvouky byly tvořeny s přihlédnutím na schopnosti a dovednosti žákyně s atypickým autismem. Na základě vypořizovaných skutečností byly vytvořeny vlastní pracovní listy s použitím rozložení úkolů dle pozorovaných kritérií, které jsem stanovila jako:

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

Při zpracování jednotlivých pracovních listů jsem dbala na originalitu učebního materiálu a přizpůsobila jsem se tak požadavkům dívky s PAS. Pracovní listy obsahovaly různá cvičení a různé obrázky, které jsem zařadila do pracovního listu s ohledem na jeho přehlednost a zřetelnost. Do obsahu činností v metodických listech jsem zařadila různá zpracování plnění úkolů, aby se činnosti střídaly a byly rozmanité. Tím jsem docílila větší samostatnosti žákyně a udržení její pozornosti. Jednotlivé aktivity byly zaměřeny na stříhání, lepení, vybarvování, dopisování a přiřazování. Tyto aktivity jsme během hodiny prokládaly relaxační chvilkou a průběžně jsme se k metodickým listům vracely.

V následujících podkapitolách jsou popsány mé vlastní návrhy metodických listů do vyučovací hodiny Prvouky pro žákyni s atypickým autismem ve 2. ročníku ZŠ. Tyto metodické listy jsou doplněny přílohami v závěru této práce. Jednotlivé části popisují přehledným způsobem, jak bylo s metodickými listy zamýšleno pracovat. Důležitou součástí těchto přehledů je časové rozložení jednotlivých aktivit, podle kterých bylo nutné jednotlivé činnosti řídit s ohledem na zvládnutí dokončení práce s žákyní.



## 8.1 Lidské smysly

**Téma: Lidské smysly** (Příloha č. 2)

**Výstup žáka:** Žák pojmenuje lidské smysly a přiřadí příslušný smyslový orgán

**Způsob zpracování:** čtení, stříhání, lepení

**Pomůcky:** lepidlo, pracovní list

**Motivace:** Rozdíl mezi druhy ovoce – ochutnávka: jablko, hruška, banán.

**Časová dotace:** 40 minut

tab. 5 - Popis činnosti:

|  |
|--|
| Úvodní část  |
| 5' – seznámení s činností – motivace – chutnání ovoce  |
| 5' – čtení slov a ukázka smyslových orgánů na vlastním těle (okem – vidím, uchem – slyším, nosem – cítím, rukou – sahám, hmatám, ústy – chutnám) |
| Hlavní část  |
| 10' – stříhání slov a lepení k jednotlivým smyslovým orgánům   |
| 5' – relaxační chvilka (hra na koberci)  |
| Závěrečná část   |
| 5' – zpětná vazba – co si žákyně pamatuje z pracovního listu   |
| 5' – hodnocení – hodnocení AP a sebehodnocení  |
| 5' – úklid pracovního místa  |

*Zdroj: vlastní výzkum*

### **Hodnocení aktivity – Lidské smysly**

**Samostatnost:** po motivaci pracuje samostatně a se zaujetím k dané aktivitě.

**Pozornost:** udržení pozornosti je podpořeno relaxační chvilkou, kterou je například vybarvování obrázku (žákyni velice prospívá). Relaxační chvilka trvá cca deset minut a slouží k odpočinku od činnosti.

**Řešení problémů:** vyhledává pomoc u AP, ujišťuje se o správnosti své činnosti.

**Motivace:** ochutnávka několika druhů ovoce žákyni velice zaujalo.

### **Splnění dílčích cílů metodického listu:**

Pro dítě s PAS je nutné strukturované učení (postup práce) – postup činnosti zprava doleva žákyni vyhovuje, postupné plnění a rozčlenění aktivit vede žákyni ke správnému řešení.

Pro dítě s PAS je nutná vizualizace při samotné činnosti – byly použity vhodné obrázky, které se žákyni líbily, bezpatkové písmo bylo pro žákyni vyhovující.

Dítě s PAS si vytvoří základní pracovní návyky – stříhá a lepí, pracovní místo udržuje žákyně v čistotě, dbá pokynů AP.

Dítě s PAS rozvíjí své myšlení a vyjadřování – myšlení je mechanické a vyjadřování je nepřesné, objevují se chyby ve slovosledu vět.

Dítě s PAS pozoruje, pojmenuje a porovná poznatky a své zkušenosti – metodický list žákyně pozoruje s nadšením, jednotlivé smyslové orgány pojmenuje bez obtíží, s pojmenováním lidských smyslů má problémy.

Dítě s PAS chápe význam věcí, jevů a dějů – při plnění úkolu chápe význam řazení smyslového orgánu a lidských smyslů, ale při zpětné vazbě dělá chyby a odpovídá nejistě. S odstupem času si názvy lidských smyslů nepamatuje.

## 8.2 Vlastnosti jídla

**Téma: Vlastnosti jídla** (Příloha č. 3)

**Výstup žáka:** Žák umí pojmenovat vlastnosti jídla (sladké, slané, kyselé, hořké) a uvědomuje si jejich rozdíly.

**Způsob zpracování:** čtení, stříhání, lepení

**Pomůcky:** lepidlo, pracovní list

**Motivace:** Rozhovor, které jídlo má žákyně nejradši. Proč jí chutná čokoláda.

**Časová dotace:** 40 minut

tab. 6 - Popis činnosti:

|  |
|--|
| Úvodní část  |
| 5' – seznámení s činností – motivace – vyprávění žákyně                  |
| 5' – čtení slov a rozhovor, co obvykle žákyně snídá, obědvá, večeří      |
| Hlavní část  |
| 10' – stříhání obrázků potravin a lepení k jednotlivým vlastnostem jídla |
| 5' – relaxační chvilka (TV chvilka – protažení na koberci)               |
| Závěrečná část   |
| 5' – zpětná vazba – co si žákyně pamatuje z pracovního listu             |
| 5' – hodnocení – hodnocení AP a sebehodnocení                            |
| 5' – úklid pracovního místa  |

*Zdroj: vlastní výzkum*

### **Hodnocení aktivity - Vlastnosti jídla**

**Samostatnost:** po motivaci pracuje s dopomocí AP, žákyně si neumí představit jednotlivé vlastnosti jídla (sladké, slané, hořké, kyselé).

**Pozornost:** při plnění aktivity odbočuje a snaží se vyprávět, co maminka doma vařila k obědu

**Řešení problémů:** vyhledává pomoc u AP, ujišťuje se o správnosti své činnosti.

**Motivace:** rozhovor o vlastnostech jídla byl spontánní, žákyně se snažila vyprávět, co mají rádi doma k obědu, večeři

**Splnění dílčích cílů metodického listu:**

Pro dítě s PAS je nutné strukturované učení (postup práce) – postup činnosti zprava doleva žákyni vyhovuje, postupné plnění a rozčlenění aktivit vede žákyni ke správnému řešení.

Pro dítě s PAS je nutná vizualizace při samotné činnosti – byly použity vhodné obrázky, které se žákyni líbily, použité bezpatkové písmo bylo pro žákyni vyhovující, pomocné znaky pro nalepení obrázku žákyni ujišťovalo v nalepení obrázku na správné místo.

Dítě s PAS si vytvoří základní pracovní návyky – stříhá a lepí, pracovní místo udržuje žákyně v čistotě, dbá pokynů AP.

Dítě s PAS rozvíjí své myšlení a vyjadřování – myšlení je mechanické a vyjadřování je nepřesné, objevují se chyby ve slovosledu vět.

Dítě s PAS pozoruje, pojmenuje a porovná poznatky a své zkušenosti – metodický list žákyně pozoruje s nadšením, jednotlivé smyslové orgány pojmenuje bez obtíží, s pojmenováním vlastností jídla má problémy.

Dítě s PAS chápe význam věcí, jevů a dějů – při plnění úkolu chápe význam řazení druhu jídla a vlastnosti jídla, ale při zpětné vazbě dělá chyby, přestává spolupracovat a nechce odpovídat – její chování je velice nejisté.

### 8.3 Smyslové orgány – smysly

**Téma: Smyslové orgány – smysly** (Příloha č. 4)

**Výstup žáka:** Žák umí pojmenovat smyslové orgány a jejich smysly.

**Způsob zpracování:** čtení, spojování obrázku se slovem (zadanou barvou pastelky)

**Pomůcky:** pracovní list, pastelky

**Motivace:** Zvukové hádanky: Co slyšíš? (tleskání rukama, zvuk trianglu, tón klavíru)

**Časová dotace:** 40 minut

tab. 7 - Popis činnosti:

|  |
|--|
| Úvodní část  |
| 5' – seznámení s činností – motivace   |
| 5' – čtení slov a odpovědi na otázky:  |
| Co musíme dělat na přechodu pro chodce? (rozhlížet se – zrak)  |
| Smíme sahat na rozpálená kamna? (ne – hmat)  |
| Máš ráda vůni květin? Proč? (ano, voní – čich)   |
| Tvé oblíbené jídlo? (špagety – chuť)   |
| Jak poznáš, že začíná hodina ve škole? (zvonění – sluch)   |
| Hlavní část  |
| 10' – výběr všech požadovaných barev pastelek, spojování smyslových orgánů se smysly zadanou barvou pastelky |
| 5' – relaxační chvílka (HV chvílka – zpěv písně: Holka modrooká, Skákal pes)                                 |
| Závěrečná část   |
| 5' – zpětná vazba – co si žákyně pamatuje z pracovního listu   |
| 5' – hodnocení – hodnocení AP a sebehodnocení  |
| 5' – úklid pracovního místa  |

*Zdroj: vlastní výzkum*

### **Hodnocení aktivity - Smyslové orgány – smysly**

**Samostatnost:** po motivaci pracuje s dopomocí AP, žákyně má problémy s pojmenováním smyslů smyslových orgánů (chuť, zrak, čich, hmat, sluch).

**Pozornost:** při plnění aktivity odbočuje a snaží se vyprávět, co maminka doma vařila k obědu

**Řešení problémů:** vyhledává pomoc u AP, ujišťuje se o správnosti své činnosti.

**Motivace:** zvukové hádanky žákyni velice zaujalo a chtěla poslouchat další zvuky i po skončení motivace.

#### **Splnění dílčích cílů metodického listu:**

Pro dítě s PAS je nutné strukturované učení (postup práce) – postup činnosti zprava doleva žákyni vyhovuje, postupné plnění a rozčlenění aktivit vede žákyni ke správnému řešení.

Pro dítě s PAS je nutná vizualizace při samotné činnosti – byly použity vhodné obrázky, které se žákyni líbily, spojování smyslových orgánů s jejich smysly bylo podpořeno rozlišováním výběru barvy, což bylo pro žákyni velice oblíbenou aktivitou (má ráda VV).

Dítě s PAS si vytvoří základní pracovní návyky – spojování obrázků a slov danou pastelkou je pro žákyni zábavné, úchop pastelky je správný (špetkový úchop).

Dítě s PAS rozvíjí své myšlení a vyjadřování – myšlení je mechanické a vyjadřování je nepřesné, objevují se chyby ve slovosledu vět.

Dítě s PAS pozoruje, pojmenuje a porovná poznatky a své zkušenosti – metodický list žákyně pozoruje s nadšením, jednotlivé smyslové orgány pojmenuje bez obtíží, při spojování obrázků a slov, které označují jednotlivé smysly (chuť, zrak, čich, hmat, sluch) má veliké obtíže. Působí, jako by tyto názvy smyslů nikdy neslyšela.

Dítě s PAS chápe význam věcí, jevů a dějů – při plnění úkolu chápe činnost, kterou má vykonat, rozumí výběru barvy pastelky, ale spojování smyslových orgánů a jejich smyslů vypracovává za plné podpory AP.

#### 8.4 Roční období a jejich měsíce

**Téma: Roční období a jejich měsíce** (Příloha č. 5)

**Výstup žáka:** Žák pojmenuje roční období a určí jejich měsíce.

**Způsob zpracování:** čtení, doplnění ročních období a jejich měsíců

**Pomůcky:** pracovní list, pero

**Motivace:** Ukázka obrázků (sněhulák, sněženka, koupaliště, podzimní strom) a rozhovor, jaký rozdíl je mezi obrázky? Jaké znáš roční období? Do jakého ročního období je mohu zařadit? A proč?

**Časová dotace:** 40 minut

tab. 8 - Popis činnosti:

|   |
|---|
| Úvodní část   |
| 5' – seznámení s činností – motivace  |
| 5' – rozhovor – Co dělá žákyně v zimě, na jaře, v létě, na podzim. Které roční období má nejraději a proč?  |
| Hlavní část   |
| 15' – seznámení s pracovním listem, pojmenování názvů ročních období, psaní těchto názvů a následné vyjmenování jednotlivých měsíců v ročních obdobích a jejich dopsání do pracovního listu |
| 5' – relaxační chvílka (VV chvílka – Nakresli své oblíbené roční období)  |
| Závěrečná část  |
| 5' – zpětná vazba – co si žákyně pamatuje z pracovního listu  |
| 5' – hodnocení – hodnocení AP a sebehodnocení a úklid pracovního místa  |

*Zdroj: vlastní výzkum*

#### **Hodnocení aktivity - Roční období a jejich měsíce**

**Samostatnost:** po motivaci pracuje samostatně

**Pozornost:** udržuje po celou dobu své práce

**Řešení problémů:** s řešením zadané aktivity si žákyně poradila velice dobře

**Motivace:** prohlížení obrázků a následný rozhovor žákyni zaujalo, na otázky odpovídala spontánně a bez problémů

**Splnění dílčích cílů metodického listu:**

Pro dítě s PAS je nutné strukturované učení (postup práce) – postup činnosti zprava doleva žákyni vyhovuje, vypracování aktivit do tabulky bylo pro žákyni vhodnou aktivitou.

Pro dítě s PAS je nutná vizualizace při samotné činnosti – byly použity vhodné obrázky, které se žákyni líbily, doplňování názvů ročních období a jejich měsíců jí nečinilo větší problémy.

Dítě s PAS si vytvoří základní pracovní návyky – doplňování slov do pracovního listu bylo správné, pouze pracovní tempo bylo pomalé, držení psacího náčiní bylo správné.

Dítě s PAS rozvíjí své myšlení a vyjadřování – při vyjmenování měsíců u jednotlivých ročních období jmenovala názvy měsíců mechanicky.

Dítě s PAS pozoruje, pojmenuje a porovná poznatky a své zkušenosti – metodický list žákyně doplnila správně, využívá své mechanické paměti (vyjmenuje názvy měsíců, jako „básničku“).

Dítě s PAS chápe význam věcí, jevů a dějů – při plnění úkolu chápe činnost, kterou má vykonat, rozumí pokynům a chápe význam členění ročních období a jejich měsíců.



## 8.5 Měsíce v roce

**Téma: Měsíce v roce** (Příloha č. 6)

**Výstup žáka:** Žák vyjmenuje všechny měsíce kalendářního roku a doplní chybějící písmena do jednotlivých názvů měsíců

**Způsob zpracování:** čtení, doplnění chybějících písmen v názvech měsíců

**Pomůcky:** pracovní list, pero

**Motivace:** Nástěnný kalendář – prohlídka jednotlivých obrázků a čtení názvů měsíců

**Časová dotace:** 40 minut

tab. 9 - Popis činnosti:

|   |
|---|
| Úvodní část   |
| 5' – seznámení s činností – motivace  |
| 5' – rozhovor – Pamatuješ si, kdy máš narozeniny, kdy jsou Vánoce, kdy jsou letní prázdniny?  |
| Zkus tyto měsíce najít v kalendáři.   |
| Hlavní část   |
| 10' – seznámení s pracovním listem, pojmenování názvů ročních období, vyjmenování měsíců v kalendářním roce, doplnění chybějících písmen do názvů měsíců (názvy měsíců nejsou napsána v pořadí záměrně) |
| 5' – relaxační chvílka (hra na koberci)   |
| Závěrečná část  |
| 5' – zpětná vazba – co si žákyně pamatuje z pracovního listu  |
| 5' – hodnocení – hodnocení AP a sebehodnocení   |
| 5' – úklid pracovního místa   |

*Zdroj: vlastní výzkum*

## **Hodnocení aktivity - Měsíce v roce**

**Samostatnost:** po motivaci pracuje samostatně

**Pozornost:** při motivaci žákyni více zajaly obrázky nástěnného kalendáře, než názvy měsíců, udržení pozornosti je podpořeno relaxační chvilkou (žákyni velice prospívá).

**Řešení problémů:** s řešením zadané aktivity si žákyně poradila bez větších problémů.

**Motivace:** prohlížení nástěnného kalendáře žákyni zaujalo, chtěla si kalendář prohlížet déle, než byla stanovená časová dotace na motivaci.

### **Splnění dílčích cílů metodického listu:**

Pro dítě s PAS je nutné strukturované učení (postup práce) – postup činnosti zprava doleva žákyni vyhovuje, použití bezpatkového písma žákyni vyhovovalo.

Pro dítě s PAS je nutná vizualizace při samotné činnosti – byly použity vhodné obrázky, které se žákyni líbily, doplňování chybějících písmen do slov zvládla v pomalém tempu, ale bez chyb.

Dítě s PAS si vytvoří základní pracovní návyky – doplňování chybějících písmen do slov v pracovního listu bylo správné, pouze pracovní tempo bylo pomalé, držení psacího náčiní bylo správné.

Dítě s PAS rozvíjí své myšlení a vyjadřování – při doplňování chybějících písmen do názvů měsíců si žákyně vždy vyjmenovala celou řadu dvanácti měsíců, vždy použila správné pořadí, řazení názvů měsíců bylo záměrně neposloupné a s tímto si žákyně poradila výborně.

Dítě s PAS pozoruje, pojmenuje a porovná poznatky a své zkušenosti – metodický list žákyně doplnila správně, využívá své mechanické paměti (vyjmenuje názvy měsíců, jako „básničku“).

Dítě s PAS chápe význam věcí, jevů a dějů – při plnění úkolu chápe činnost, kterou má vykonat, rozumí pokynům a dokáže doplnit chybějící písmena do neúplných názvů měsíců.

## **8.6 Hodnocení činnosti žákyně**

Dle stanovených kritérií pro pozorování při plnění jednotlivých úkolů jsem činnost žákyně vyhodnotila, jako částečně vyhovující. Tento fakt byl vypořádan

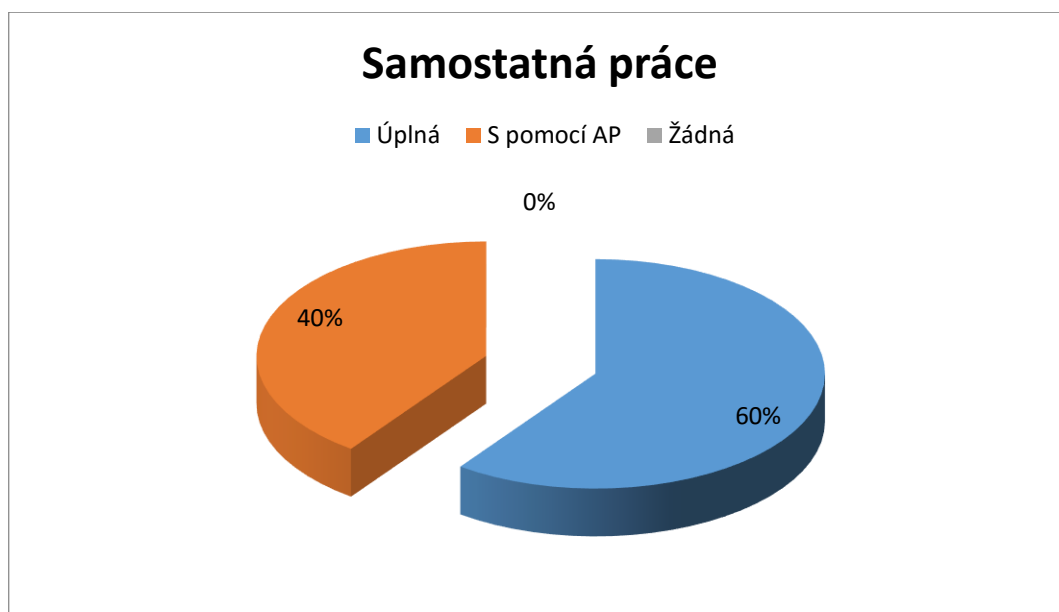
z reakcí žákyně na jednotlivé aktivity v metodických listech, kde bylo patrné, že si dívka na systém listů velmi dobře zvyká. Její výkony v hodině prvouky byly vzhledem k její diagnóze velice dobré. V hodině spolupracovala a snažila se splnit všechny zadávané úkoly. Dobře komunikovala a reagovala na asistenta pedagoga. Dívka má krátkodobou paměť, což je stěžejní problém při jejím vzdělávání. Přesto se domnívám, že přehledné a strukturované úkoly v metodických listech byly vytvořeny s ohledem na její diagnózu a dle předcházejícího pozorování byly zcela přiměřeně vytvořené dle schopností, znalostí a možností žákyně. Při jednotlivých aktivitách prokazovala žákyně svou částečnou samostatnost. Její pozornost byla podporována vhodnou motivací, čímž byla její pozornost usměrňována, ve větší části hodiny, dobře. Při řešení problémů vždy vyhledávala pomoc AP, aby se ujistila, že je její řešení správné. Z tohoto se domnívám, že žákyně nemá důvěru sama v sebe, která je nutná pro rozhodování se v budoucím životě.

Při popisu práce s dětmi s PAS je opakovaně zdůrazňováno strukturované učení, které je založeno na strukturalizaci, individualizaci a vizualizaci. Ověřené metody jsem proto zahrnula při tvorbě metodických listů, které byly prakticky ověřeny s žákyní s PAS. Strukturalizací byla do vyučovacího procesu vnesena jasná pravidla a žákyni s PAS velice pomohla posloupnost činností a neměnné uspořádání prostředí. Opakovaná struktura činností prospěla v její nejistotě, mohla tak předvídat, v jakém prostředí bude pracovat, byla více samostatná a docházelo k eliminaci problémové chování. Díky vizualizaci bylo žákyni zprostředkováno hlubší pochopení verbální komunikace a zvyšovala se její pozornost.

## 9. SOUHRNNÉ HODNOCENÍ PRÁCE S METODICKÝMI LISTY

Pro souhrnné hodnocení práce s metodickými listy jsem zvolila grafické zpracování. Jednotlivé grafy jsem zpracovávala v souvislosti s poskytnutými rozhovory s třídní učitelkou a asistentkou pedagoga, kdy jsem získávala informace o sledovaných oblastech. Tyto oblasti jsem sledovala i při přímé pedagogické činnosti, kdy žákyně pracovala dle mých pokynů (popsáno výše) a plnila jednotlivé úkoly v pracovních listech. Na základě zúčastněného pozorování při vedení žákyně jsem jednotlivé oblasti hodnotila dle mnou připraveného archu. Ten byl sestaven formou výběru odpovědi na sledovanou oblast.

Obr. 1 – Samostatná práce

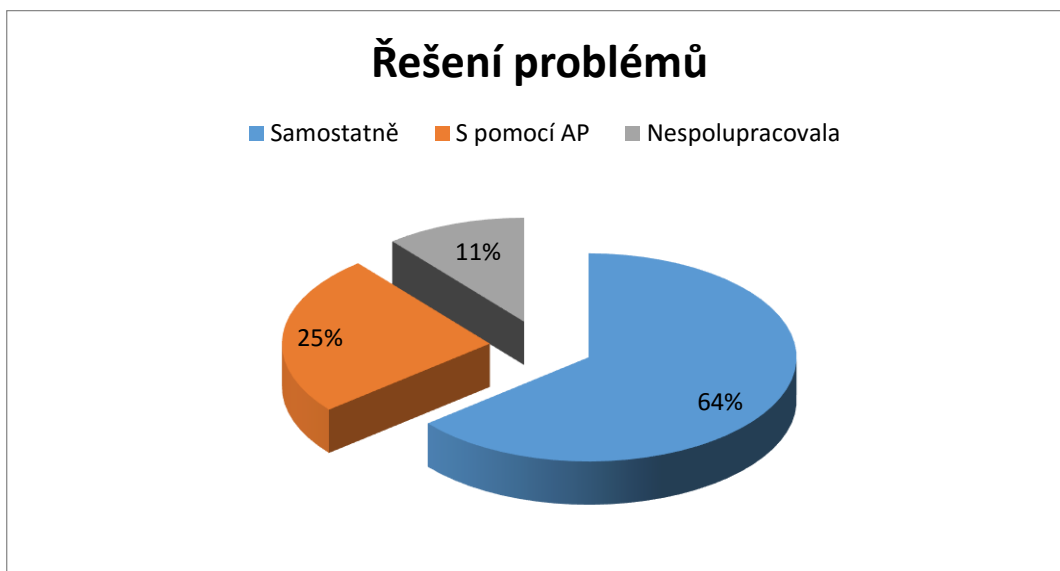


*Zdroj: vlastní výzkum*

Při plnění jednotlivých aktivit v vytvořených metodických listech vedlo žákyni v průměru k úspěšnosti v 60% jejich činností při práci s pracovními listy. V rámci samostatnosti vyžadovala dopomoc AP v případě 40 % svých činností. Vzhledem k její diagnóze hodnotím samostatnost práce při plnění aktivit v pracovních listech jako

pozitivní. S přihlédnutím na její věk se domnívám, že se v budoucnu bude méně obracet na pomoc AP.

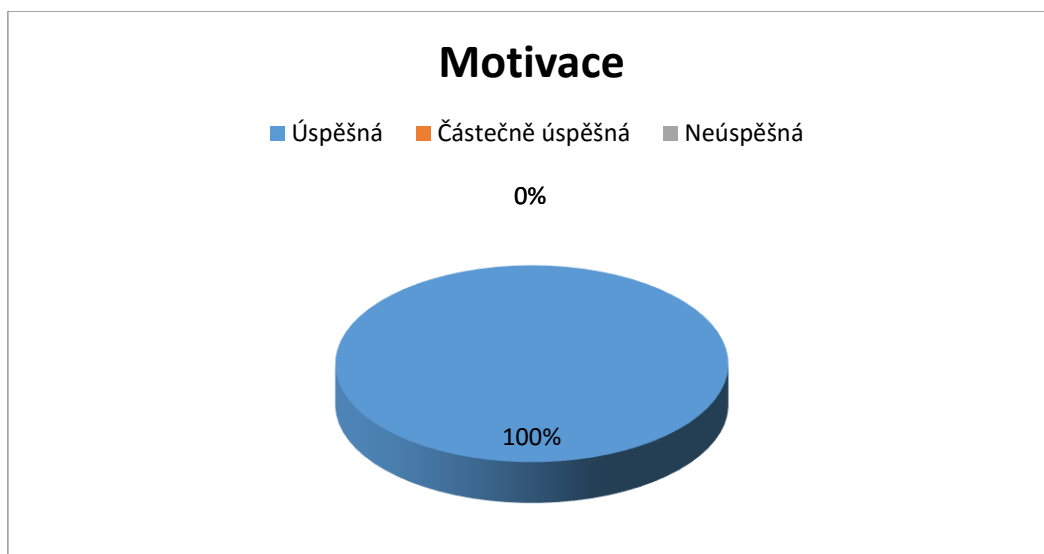
obr. 2 – Řešení problémů



*Zdroj: vlastní výzkum*

Žákyně byla úspěšná při řešení problémů v 64 % jejích aktivit. 25% z aktivit pracovních listů vyhledávala dopomoc AP a v 11 % činnosti si nevěděla rady a nespolutracovala. Výsledky řešení problémů byly ovlivněny faktem, že se žákyně s termíny týkajícími se smyslových orgánů a jejich vlastností neorientovala dobře. Termíny spjaté s vlastnostmi smyslových orgánů byly pro ni takřka termíny novými.

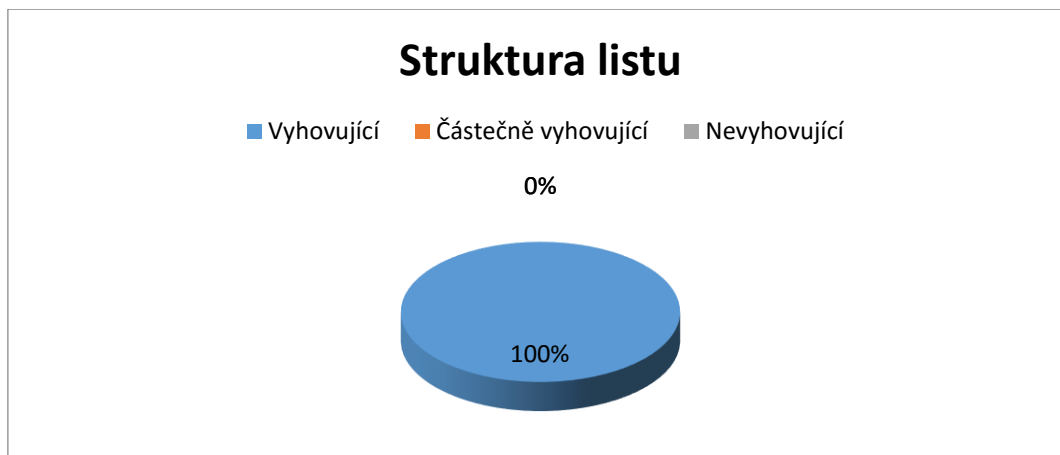
obr. 3 - Motivace



*Zdroj: vlastní výzkum*

Motivace v metodických listech měla dle získaných informací z jednotlivých aktivit s žákyní s atypickým autismem 100% úspěšnost. Motivace byla tvořena s ohledem na prožitek žákyně, který měl na ní velice pozitivní vliv, žádoucí k vykonávaným aktivitám. Důležitou informací při pozorování žákyně byla skutečnost, že má žákyně ráda činnosti spjaté s výtvarnou výchovou. Metodické listy byly zpracovány s ohledem na zajímavé použití obrázků, které žákyni motivovali a zaujali k činnosti pozitivním směrem.

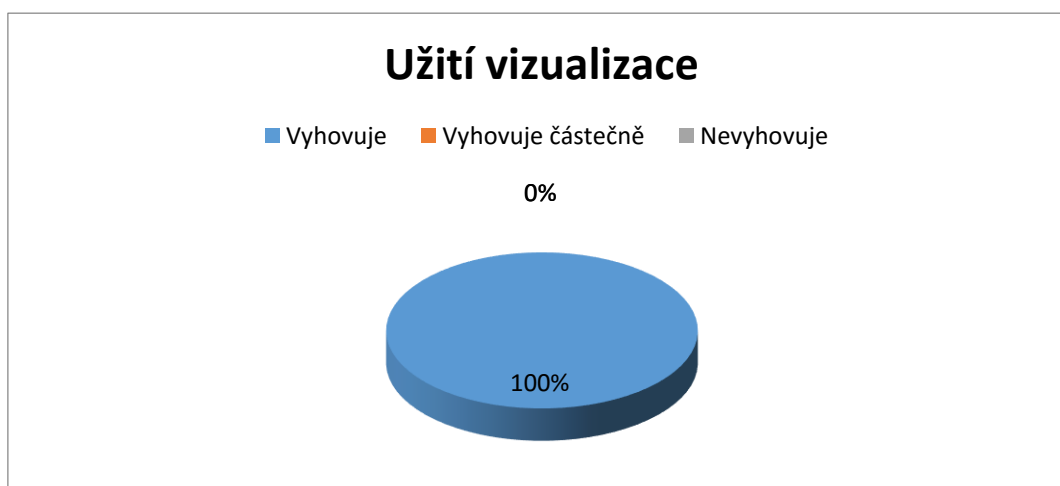
obr. 4 – Struktura listu



*Zdroj: vlastní výzkum*

Struktura aktivit v metodických listech byla pro žákyni 100% vyhovující. Postupné činnosti organizované zprava doleva a ze shora dolů zajišťovaly pravidelnost ve všech aktivitách. Metodické listy byly tvořeny s ohledem na schopnosti žákyně, která umí číst a psát. Jednotlivé úkoly byly formulovány jasně a zřetelně a díky struktuře se žákyně orientovala v pracovním listu výborně.

Obr. 5 – Užití vizualizace



*Zdroj: vlastní výzkum*

Při tvorbě metodických listů byla důležitou formou volba vizuálních podnětů na žákyni. Toto bylo při praktických činnostech s pracovními listy vyhovující ve 100%. Při motivaci byly v mnoha případech použity skutečné předměty (kalendář) a mnoho obrázkového materiálu. Při opakování získaných poznatků byly obrázky použity a tak byla vizualizace použita při shrnutí získaných poznatků žákyně. Vhodně zvolená vizualizace jednotlivých aktivit v žákyni vzbuzovalo větší sebevědomí k efektivnějšímu splnění cíle pracovního listu. Verbální zadání jednotlivých úkolů tak byly podpořeny i neverbálně, což hodnotím jako pozitivní vliv na činnosti dítěte s atypickým autismem.

obr. 6 – Vliv na dodržování pracovních návyků

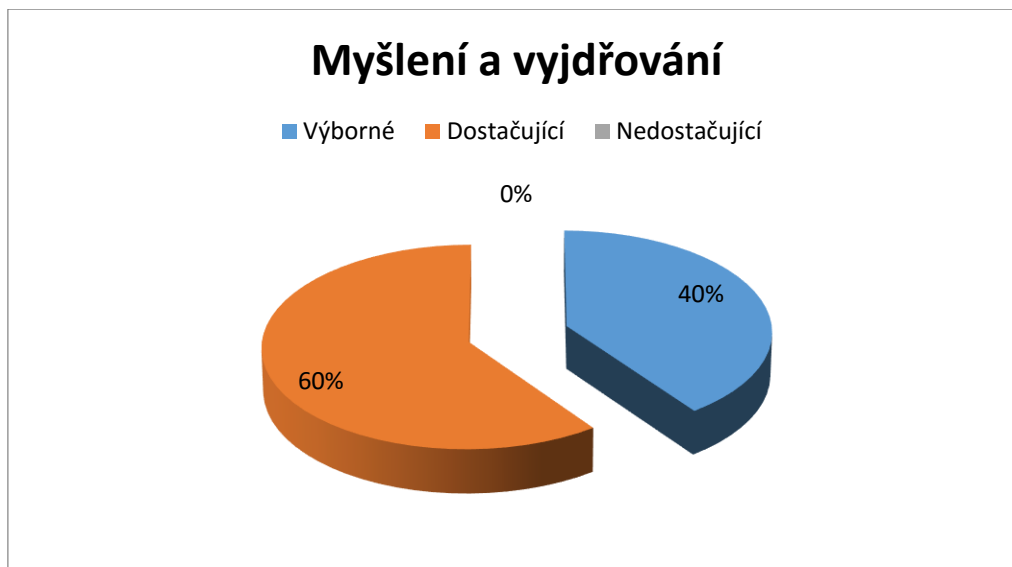


*Zdroj: vlastní výzkum*

Při plnění činností v pracovních listech bylo dodržováním správných pracovních návyků docíleno 100% úspěšnosti. Jednotlivé pomůcky na vlastní činnost s metodickými listy si žákyně aktivně připravovala sama. Udržovala pracovní stůl v čistotě a pořádku.



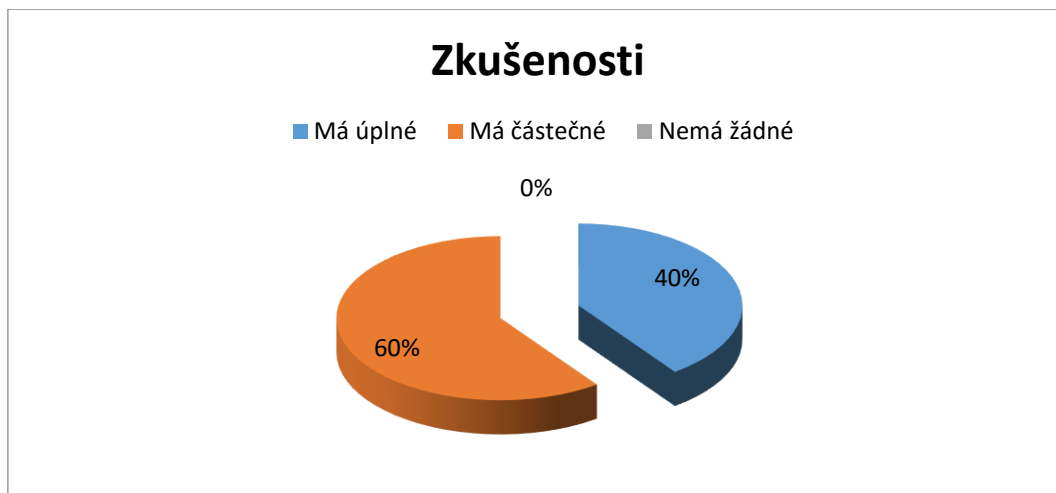
obr.7 – Myšlení a vyjadřování



*Zdroj: vlastní výzkum*

Při aktivitách spojených s činností metodických listů žákyně spolupracovala, snažila se vyjadřovat k tématu, od kterého neodbíhala. V případě 40 % činností bylo její myšlení a vyjadřování výborné a v 60 % činností bylo dostačující. Vzhledem k diagnóze žákyně se výsledky zkoumané oblasti mohou vyhodnotit, jako pozitivní. Žákyně s atypickým autismem má problémy v komunikaci se svým okolím a při vypracování metodických listů tedy komunikovala dle svých možností a schopností.

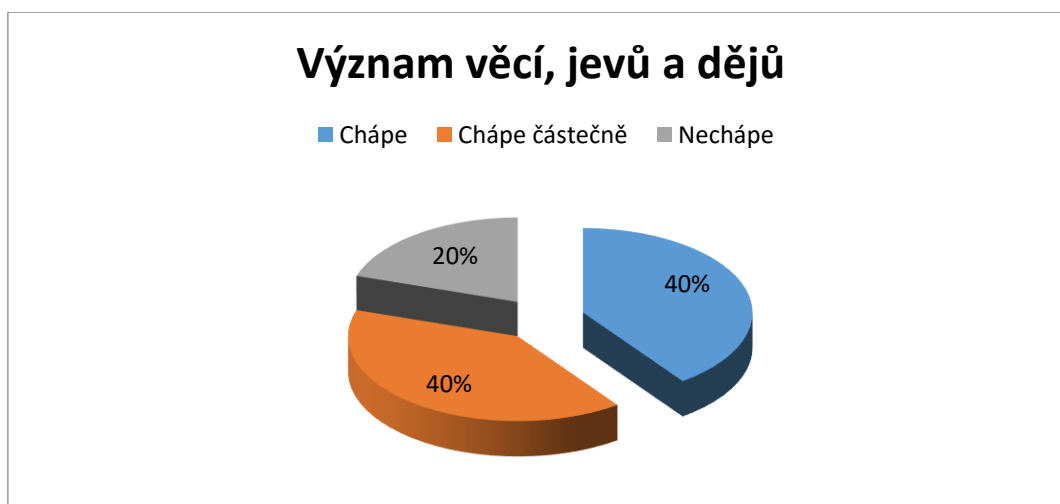
obr. 8 - Zkušenosti



*Zdroj: vlastní výzkum*

Zkušenosti potřebné při aktivitách s pracovními listy má žákyně převážně částečné a to v případě 60% svých činností. V případě 40% činností má zkušenosti úplné. Vědomosti a znalosti žákyně se postupně rozvíjejí. Při zjišťování jejích zkušeností bylo častým problémem na zapomínání žákyně – s touto vlastností se potýká i v ostatních předmětech.

obr. 9 – Význam věcí, jevů a dějů



*Zdroj: vlastní výzkum*

Vypozorovaný jev chápání významu věcí, jevů a dějů byl ve 40% úspěšný. Částečné chápání významu věcí, jevů a dějů bylo stanoveno na 40% a v případě 20% měla žákyně velké nedostatky v pochopení v tomto okruhu.

## 10. DISKUZE

Porucha autistického spektra je pervazivní, všepromikající porucha, která je neléčitelná. Lidé s tímto postižením mohou prožít kvalitní život a díky vhodným metodám se mohou i vzdělávat. Jednou z metod, jak ovlivnit individuální schopnosti jedinců s PAS je strukturované učení. Mezi známé odborníky PAS patří doktorka Kateřina Thorová, která byla v naší republice mezi prvními psychology, jež se zabývali prací s dětmi s poruchou autistického spektra. Protože se mnoho let věnuje práci s jedinci trpícími poruchami vývoje, velice mě oslovila její literatura. Ve vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra je nutno brát zřetel především na jejich individualitu. Existuje mnoho učebnic, příruček, periodik a další 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 představivosti, 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 et al., 2012). Ve výzkumné části mé bakalářské práce jsem pracovala s žákyní s poruchou autistického spektra, jejíž receptivní i expresivní složka řeči nebyly zcela narušeny, jak by čtenář mohl vyvodit z odborných publikací. Výsledky aktivit, které žákyně absolvovala, byly v rámci schopností žákyně s PAS odpovídající její diagnóze. Často zmiňovaná nejistota a nepochopení úkolu, které uvádí literatura, byly pozorovatelné v praktických úkolech metodických listů. Projevy nesamostatnosti a stálého utvrzování ve správnosti řešení (dopomoc AP) byly nejčastějším projevem při samostatné činnosti žákyně. Volba motivace, která byla zaměřena na prožitek dítěte, napomáhala k udržení pozornosti, což klasifikuji, jako pozitivní fakt. Vzhledem k provedeným aktivitám se domnívám, že práce s dítětem s PAS vyžaduje speciálně pedagogické znalosti. Je nutné znát osobnostní rysy dítěte, aby se v průběhu vyučovacího procesu volily vhodné metody práce, které jsou adekvátní potřebám dítěti

s PAS. 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 velká. 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 nebo místo, na které žákyně není zvyklá. Proto je při tvorbě metodických listů potřeba uzpůsobit nejen provedení zpracování, ale také pracovní místo žáka a jeho okolí.

S žákyní jsme pracovaly v kmenové třídě u jejího stálého pracovního místa, které pro ni bylo symbolem činnosti ve škole. Pracovní atmosféra ostatních dětí žákyni narušila její pracovní činnost (např. spolužákovi spadl penál na zem). V tomto případě bylo nutné opakování motivace a pracovního postupu při plnění metodického listu. Nutnou součástí vyučovací hodiny byly relaxační chvíle. Domnívám se, že pokud bych žákyni tyto chvíle nezorganizovala, byly by výsledky závěrečné práce nedostačující, jelikož je dívka s diagnózou PAS velice lehce unavitelná a to se projevuje její pasivitou k jednotlivým činnostem v hodině. Při jednotlivých setkáních si žákyně na pracovní listy a jejich formu zpracování rychle zvykala. Obrázky, které jsem v pracovních listech použila, byly stejného charakteru a vhodně byla zvolena i stručná instruktaž k plnění úkoly, pro kterou jsem zvolila bezpatkové písmo. Dodržování stejné vizualizace jednotlivých úkolů dítěti s PAS posilují sebevědomí při jeho školním výkonu a neodvádí jeho pozornost k vnímání změn ve stylu zpracování úkolů v pracovním listu.

Pracovní výsledky žákyně nebyly plně 100 %. Myslím si, že kdybych u žákyně působila v hodinách prvouky delší dobu, byly by její aktivity kvalitnější. Nemenné prostředí a pedagogický přístup by jí jistě pomohlo k udržení podávaných informací. Hlavním faktem při práci s metodickými i listy bylo také klima třídního kolektivu. Žákyně s PAS se zatím zcela nezadaptovala na školní prostředí a ve třídě nemá bližšího kamaráda. Své spolužáky nevyhledává. V případě, že by měla ve třídě kamarádka, mohla by své metodické listy kamarádce ukázat a pochlubit se svými výsledky. To by jistě rozvinulo její komunikační kompetence a sociální vazby ve třídě. Vzhledem

ke stanoveným kompetencím v hodině prvouky byly tyto splněny úplně nebo částečně. V případě částečného plnění kompetencí by bylo, vzhledem k věku žákyně, dobré činnosti opakovat a prohlubovat její adekvátní chování a jednání.

Protože jsem ve svém výzkumu ověřování metodických listů měla pouze jednoho respondenta domnívám se, že pokud bych měla k dispozici respondentů více, byly by výsledky mého výzkumu jiné. 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 žákyně naopak oční kontakt vyžadovala, leckdy v nepřiměřené míře, až jsem se cítila nejistá. Stejně tak zájem o fyzický kontakt se zde projevil ve větší míře. Žákyně se velmi ráda objímala a často vyžadovala 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 projevení tohoto zájmu. Oblast představitosti 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 mohla být skutečnost, že individuální vzdělávací plán vychází z velké části z aktuální diagnózy žáka, která nemusí být vždy správně určena a to má za důsledek špatně nastavený koncept výuky, která se tím pádem stává kontraproduktivní. V období, kdy jsem docházela do běžné základní školy a pracovala s žákyní, která byla vzdělávána podle individuálního vzdělávacího plánu, jsem zjistila, že ne vždy je tento plán v souladu s posudkem pedagogicko-psychologické poradny. Na základně posledního posudku vykazovala žákyně známky zlepšení, které jsem sama bohužel nevypozorovala.

Posudek neodpovídal skutečnosti a žákyně se dle mého názoru vzdělávala neefektivně. Je možné, že jí nevyhovovala práce s jiným člověkem, když je 100 % zvyklá na svou AP.

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. Asistent pedagoga veškeré přestávky trávil s žákyní a snažil se jí zapojit do aktivit ostatních spolužáků a v případě výskytu nežádoucího chování okamžitě zasáhl a situaci uklidnil. Je pedagogickým pracovníkem, který s žákyní tráví nejvíce času a během hodiny nad ní udržuje neustálý dohled. Stejně tak jí pomáhá k pochopení zadání úkolů a snaží se ji vést ke správnému vypracování s použitím vhodných metod, jako je například motivace. Ta hraje ve vzdělávání důležitou roli u dětí intaktních a u dětí s poruchou autistického spektra pak obzvláště. 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.

V souladu s odbornou literaturou a pozorováním žákyně 2. ročníku ZŠ s atypickým autismem byly metodické listy vyhotoveny dle doporučených metod. Jednotlivé činnosti byly vhodně motivovány a časové rozložení plnění úkolu bylo doplněno relaxační chvilkou. Obsah pracovních listů byl zaměřen na vizualizaci vhodnými obrázky a střídání činností (stříhání, lepení, spojování, doplňování, psaní), vždy žákyni podporovaly k větší aktivitě a dostatečnému udržení pozornosti při samotné práci.

## 11. 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. 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.

Před samotným tvořením metodických listů je nutné získat potřebné informace o dítěti s PAS, se kterým budete v budoucnu úkoly v metodickém listu plnit. Důležitou součástí praktické části pro mě byly rozhovory s třídní učitelkou a asistentkou pedagoga. Tyto rozhovory přispěly k získání potřebných informací a znalostí o chování a jednání žákyně s atypickým autismem. Další důležitou součástí pro tvoření metodických listů byly informace z dostupné literatury, kdy je jednoznačně doporučena vizualizace a strukturalizace zadávaných úkolů. Z výzkumné části mé bakalářské práce je patrné, že metoda struktury plní efektivní úlohu při vzdělávání žáků s PAS. Vizualizace plnila adekvátní úlohu a vedla žákyni k samostatnosti dle jejích možností a schopností. Bez získaných informací by nemohly metodické listy plnit svou úlohu. Individuální možnosti jedinců jsou různorodé a při vytváření metodických listů je nutné k těmto možnostem přihlížet.

Ze svých získaných zkušeností při práci s žákyní s atypickým autismem se domnívám, že činnosti spojené s vypracovanými metodickými listy vedly jednoznačně k plnění všech stanovaných kompetencí v oblasti Člověk a jeho svět práce ve 2. ročníku základní školy. Při jednotlivých aktivitách jsme střídali formu vypracování metodického listu, a tak si žákyně efektivně osvojovala pracovní návyky a své pracovní prostředí udržovala v čistotě a pořádku. Její myšlení a vyjadřování bylo, vzhledem k diagnóze atypický autismus, vyhovující. Všechny předložené materiály pozorovala se zaujetím. Obrázky pojmenovala bez chyb a své poznatky částečně aplikovala do našeho rozhovoru. Zaměření na smyslové orgány, smysly, roční období



a měsíce byly pro žákyni náročné, ale při opakování, které bylo podpořeno vizualizací, bylo dosaženo dobrých výsledků. Její paměť je krátkodobá, ale při dodatečném opakování s vizuální oporou se jí poznatky a zkušenosti vybavovaly. Obsah a forma pracovních listů splnily mé očekávání ve své funkci pro dítě s atypickým autismem. Klíčové kompetence zaměřené na Člověk a jeho svět byly rozvíjeny a splněny.

V praktické části mé bakalářské práce jsem došla k závěru, jak jsou individuální možnosti dětí s PAS různorodé. Každé dítě s PAS má právo na vzdělávání a potřebný speciální přístup pedagogů. Může se vzdělávat a objevovat svět v rámci svých možností s podporou nás ostatních. Výsledky práce by mohly inspirovat řady pedagogů, asistentů pedagogů a rodičů, kteří se setkávají s dětmi s atypickým autismem. Výchovně vzdělávací proces je možné organizovat s prvky zážitkové pedagogiky, která je pro dítě trpící PAS klíčová při získávání vědomostí a prohlubování svých dovedností v rámci stanovených kompetencí ve vyučovacím procesu. Práce by mohla být inspirací i pro širokou veřejnost jako návod na efektivnější způsob práce s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami.

## 12. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. ATTWOOD, T., 2005. *Aspergerův syndrom: Porucha sociálních vztahů a komunikace*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-979-8.
2. BARTOŇOVÁ, M., BAZALOVÁ, B., PIPEKOVÁ, J., 2007. *Psychopedie*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-144-7.
3. BELUŠKOVÁ, D., ŠEDIBOVÁ, A., 2014. *Autizmus v praxi: Dieťa a žiak s autizmom v pedagogickej praxi*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-565-0184-9.
4. BENDO VÁ, P., ZIKL, P., 2011. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. 1. vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3854-3.
5. BENDO VÁ, P., RŮŽIČKOVÁ, V., 2014. *Alternativní a augmentativní komunikace*. 2. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-3705-7.
6. BENDL, S., 2015. *Vychovatelství - učebnice teoretických základů oboru*. 1. vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-9763-2.
7. BEYER, J., GAMMELTOFT, L., 2006. *Autismus a hra: příprava herních aktivit pro děti s autismem*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 8073671573.
8. ČADILOVÁ, V., JŮN, H., THOROVÁ, K., 2007. *Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 9788073673192.
9. ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z., 2008. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 9788073674755.
10. ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z. et al., 2012. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. 1. vydání. Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN978-80-244-3309-7.
11. DUDO VÁ, I.; BERANOVÁ, Š.; HRDLIČKA, M.; URBÁNEK, T., 2013. *CAST – screeningový test poruch autistického spektra*. 1. vydání. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
12. GERLICO VÁ, M., 2008. *Alternativní a augmentativní komunikace*. (výuková powerpointová prezentace)

13. GILLBERG, Ch., PEETERS, T., 2008. *Autism, medical and educational aspects*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-498-4.
14. HENDL, J., 2005. *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 80-736-7040-2.
15. HOWLIN, P., 2005. *Autismus u dospívajících a dospělých*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-041-0.
16. HRDLIČKA, M., KOMÁREK, V., 2004. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7178-813-9.
17. JACOBS, D, S., 2013. *Nácvik sebeobsluhy a sociálních dovedností u dětí s autismem*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0498-5.
18. JELÍNKOVÁ, M., 2001. *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7290-042-0.
19. KREJČÍŘOVÁ, D., 2003. *Autismus VII. Diagnostika poruch autistického spektra*. Praha: IPPP ČR.
20. LEŠKO, Ladislav., 2008. *Náhled do sociální komunikace*. 1. vydání. Brno: Tribun EU. ISBN 978-80-7399-466-2.
21. MICHALÍK, J. et al., 2013. *Speciálně pedagogické centrum*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-3487-2.
22. MIOVSKÝ, M., 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1. vydání. Praha: Grada. ISBN 80-247-1362-4.
23. MKN-10., 2008. *Tabelární část*. Praha: World Health Organization. ISBN 978-80-904259-0-3.
24. MÜLLER, O., 2014. *Terapie ve speciální pedagogice*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4172-7.
25. PIPEKOVÁ, J., *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-198-0.
26. RICHMAN, S., 2015. *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. Praha: Portál. ISBN 9788026209843.
27. SCHOPLER, E., 1999. *Příběhy dětí s autismem a příbuznými poruchami vývoje*. Praha. ISBN 80-7178-202-5.

28. ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I., 2007. *Klinická logopedie*. 2. vydání Praha: Portál. ISBN 9788073673406.
29. ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. et al., 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
30. THOROVÁ, K., 2006. *Poruchy autistického spektra*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7367-091-7.
31. VÁGNEROVÁ, M., 2001. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. 1. vydání. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0181-8.
32. VERMEULEN, P., 2006. *Autistické myšlení*. 1. vydání. Havlíčkův Brod: Grada. ISBN 978-80-247-1600-3.
33. VOSMIK, M., BĚLOHLÁVKOVÁ, L., 2010. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 9788073676872.

#### **Internetové zdroje:**

34. MŠMT., 2016. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: [cit. 2017-04-02]. Dostupné z WWW:  
[http://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2016.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf).
35. DOHNALOVÁ, Z., 2011. *Sociální práce*. ISSN 1805-885X. Dostupné z:  
[http://socialniprace.cz/soubory/sp1\\_2011\\_web-140701125656.pdf](http://socialniprace.cz/soubory/sp1_2011_web-140701125656.pdf)

### **13. PŘÍLOHY**

Příloha č. 1 - Přepisy rozhovorů s třídní učitelkou a asistentkou pedagoga

Příloha č. 2 – pracovní list Lidské smysly

Příloha č. 3 – Vlastnosti jídla

Příloha č. 4 – Smyslové orgány - smysly

Příloha č. 5 – Roční období a jejich měsíce

Příloha č. 6 – Měsíce v roce

### **Jakou diagnózu má žákyně?**

TU: Dle dřívější osobní asistentky diagnóza nemohla být dlouhodobě určena, jelikož se nevědělo, co přesně má žák za potíže a projevovaly se neurčité příznaky, a tak na základě těchto faktů byla určena diagnóza atypického autismu. Jak už to u autismu bývá, většinou se objevuje přidružená 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 problém.

### **Jak probíhala adaptace žáka na školní prostředí?**

TU: Adaptace probíhá dosud. Již dva roky ve stejném kolektivu se žák stále adaptuje. Nejeví zájem o začlenění do kolektivu a projevuje se spíše jako samostatná jednotka. Přestávky tráví o samotě v lavici bez nejmenší snahy o zapojení se do aktivit třídy. Co se komunikace se spolužáky týče je skoro nulová, sama 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 společně a při snaze zapojit žáka mezi ostatní spolužáky jsem bez úspěchu.

### **Projevují se nějaké problémy ve vzdělávání žákyně?**

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.

### **Má žákyně konkrétní problémy v oblasti Člověk a jeho svět? Jaké?**

TU: Ano, žákyně 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. Žákyně se učí mechanicky a má velké potíže v hledání souvislostí. To je pravděpodobně způsobeno také její špatnou představivostí. Aplikace naučených faktů je velkou překážkou pro tohoto žáka.

### **Používá žákyně při práci speciální/kompenzační pomůcky? Jaké?**

TU: Ano, jsou nezbytně nutné při vzdělávání této žákyně. Asistentka pedagoga si pro žákyni připravuje pracovní listy a používá metodu strukturovaného učení, což spočívá v rozdělení úkolů do kratších, jednodušších částí. Dále žákyně používá názorné pomůcky, které si může sama osahat, protože jí chybí abstraktní myšlení.

AP: Ano, kompenzační pomůcky jsou zde vyloženě nutné. Žákyně, jak už jsem říkala, nemá žádnou představivost, a tak učení v abstraktních pojmech postrádá smysl. Je důležité, aby žákyně věděla, o čem se mluví a v tom je potřeba, aby si to sama mohla osahat, protože jedině tak si představí, jak daná věc vypadá, jaký má tvar, případně vůni apod. Učení je strukturováno. Žákyně používá názorné pomůcky, jako obrázky pro lepší představu, různá schémata nebo video ukázky.

### **Jaké předměty jsou slabou stránkou žákyně?**

TU: Největší potíže se objevují asi v hlavních předmětech jako je matematika a prvouka. Jak už jsem říkala, žákyně se sice látku naučí nazpaměť, ale není schopen ji dál aplikovat. V období, kdy je daná látka aktuální a probírána stále dokola je schopna

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, které člověk běžně používá – určení času, hygiena, zdraví atd.

### **Co žák 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: Žákyni baví především tvořivá činnost. Výtvarná výchova, pracovní činnosti a dále zpěv a tanec.

### **Jaké má žákyně 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 jejím krokem. Také se neustále ptá, co má dělat, jak to má dělat a kam má vypracovávat dané úkoly. Často od ní slyšíme větu „já to neumím“, což je pokus o vzdor a vynechání činnosti, která ho zrovna nebaví.

AP: Problémy má žákyně s porozuměním. Je potřeba vše opakovaně vysvětlovat, při plnění úkolu být na blízku a stále ujišťovat žákyni, 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. 2 – pracovní list Lidské smysly

LIDSKÉ SMYSLY



JEDNOTLIVÁ SLOVA VYSTŘIHNI A PŘIŘAĎ K JEDNOTLIVÝM SMYSLOVÝM ORGÁNŮM –

POUŽIJ LEPIDLO. 

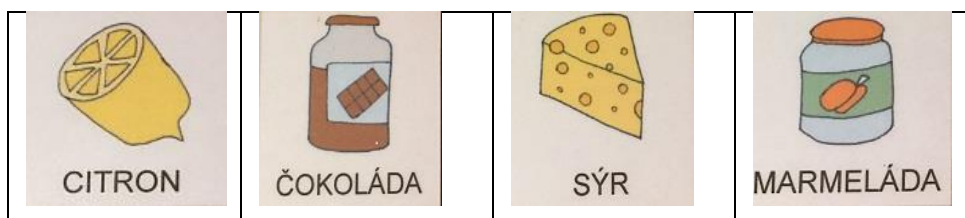
|         |          |         |
|---------|----------|---------|
| VIDÍME  | SLYŠÍME  | ČICHÁME |
| HMATÁME | CHUTNÁME |         |

Příloha č. 3 – Vlastnosti jídla

VLASTNOSTI JÍDLA

|                      |       |
|----------------------|-------|
| SLADKÉ JE :<br><br>X | ..... |
| SLANÉ JE :<br><br>X  | ..... |
| HOŘKÉ JE :<br><br>X  | ..... |
| KYSELÉ JE :<br><br>X | ..... |

VYSTŘIHNĚTE OBRÁZKY POTRAVIN A PODLE CHUTI JE PŘIŘAĎTE K JEJICH VLASTNOSTEM NA MÍSTO X (KŘÍŽKU) A POMOCÍ LEPIDLA PŘILEPTE. NA VOLNÉ ŘÁDKY NAPIŠTE DALŠÍ JÍDLO S VLASTNOSTMI – SLADKÉ, SLANÉ, HOŘKÉ A KYSELÉ. ✂



Příloha č. 4 – Smyslové orgány - smysly

SMYSLOVÉ ORGÁNY – SMYSLY



SLUCH



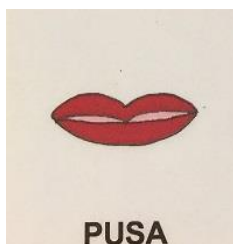
HMAT



CHUŤ



ZRAK







ČICH

SPOJ ČAROU OBRÁZKY SMYSLOVÝCH ORGÁNŮ S JEJICH SMYSLY, POUŽIJ PASTELKY.

Příloha č. 5 – Roční období a jejich měsíce

ROČNÍ OBDOBÍ A JEJICH MĚSÍCE

POJMENUJ ROČNÍ OBDOBÍ A NAPIŠ K NIM JEJICH MĚSÍCE.

|   |               |
|---|---------------|
|    | ROČNÍ OBDOBÍ: |
|   | MĚSÍCE:       |
|   | ROČNÍ OBDOBÍ: |
|   | MĚSÍCE:       |
|  | ROČNÍ OBDOBÍ: |
|   | MĚSÍCE:       |
|  | ROČNÍ OBDOBÍ: |
|   | MĚSÍCE:       |

Příloha č. 6 – Měsíce v roce

**MĚSÍCE V ROCE**



DOPLŇ CHYBĚJÍCÍ PÍSMENA V NÁZVECH MĚSÍCŮ V ROCE:

|        |      |         |
|--------|------|---------|
| L_D_N  | Ú__R | B__Z_N  |
| K_T_N  | D_EN | Z_Í     |
| Č__V_N | S__N | Č__V__C |
| P__N_C | Ř__N | L_T__D  |

## 14. SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

|        |   |
|--------|---|
| AAK    | Alternativní a augmentativní komunikace   |
| ADHD   | Attention Deficit Hyperactivity Disorder – porucha chování s hyperaktivitou   |
| AP     | Asistent pedagoga   |
| DSM    | Diagnostický a statistický manuál   |
| HFA    | High functioning autism – vysokofunkční autismus  |
| IQ     | Intelligenční kvocient  |
| IVP    | Individuální vzdělávací plán  |
| MKN    | Mezinárodní klasifikace nemocí  |
| MR     | Mentální retardace  |
| MŠMT   | Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy  |
| NPV    | Národní program vzdělávání  |
| OSN    | Organizace spojených národů   |
| PAS    | Porucha autistického spektra  |
| PCS    | Personal Communication Service – osobní komunikační systém  |
| PPP    | Pedagogicko psychologická poradna   |
| RVP ZV | Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání  |
| SPC    | Speciálně pedagogické centrum   |
| SPUCH  | Specifické poruchy učení a chování  |
| SVP    | Speciální vzdělávací potřeby  |
| ŠVP    | Školní vzdělávací program   |
| TEACCH | Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children<br>Terapie a vzdělávání dětí s autismem a dětí s příbuznými poruchami komunikace |
| TU     | Třídní učitelka   |
| TV     | Tělesná výchova   |
| USA    | The United states of America - Spojené státy americké   |
| VV     | Výtvarná výchova  |
| ZŠ     | Základní škola  |