



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická



Využití procesního schématu při edukaci žáků s poruchou autistického spektra

Bakalářská práce

Studijní program: B7506 – Speciální pedagogika

Studijní obor: 7506R029 – Speciální pedagogika pro vychovatele

Autor práce: **Bc. Alexandra Těhníková**

Vedoucí práce: Mgr. Ing. Gabriela Čavojská



Technická univerzita v Liberci
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická
Akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Alexandra Těhníková**
Osobní číslo: **P15000555**
Studijní program: **B7506 Speciální pedagogika**
Studijní obor: **Speciální pedagogika pro vychovatele**
Název tématu: **Využití procesního schématu při edukaci žáků s poruchou autistického spektra**
Zadávající katedra: **Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl: Popsat specifika vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra, vytvořit procesní schéma pro činnost plstění pro edukaci žáků s poruchou autistického spektra a zjistit vhodnost použití procesního schématu jako nástroje alternativní a augmentativní komunikace při vyučování předmětu "Pracovní činnosti".

Požadavky: Formulace teoretických východisek, tvorba edukačního nástroje, testování edukačního nástroje, vyhodnocení dat, formulace závěrů.

Metody: Případové studie žáků.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

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

FROST, L., BONDY, A., 2007. Vizuální komunikační strategie v autismu. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2053-1.

HRDLIČKA, M., KOMÁREK, V., 2014. Dětský autismus Přehled současných poznatků. 2. dopl. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0686-6.

KUFFURSTOVÁ, J., ZOBAČOVÁ, H., 2014. Výtvarné postupy. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-905993-0-7.

ŠAROUNOVÁ, J., 2014. Metody alternativní a augmentativní komunikace. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0716-0.

THOROVÁ, K., 2016. Poruchy autistického spektra. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0768-9.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Ing. Gabriela Čavojská

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **3. dubna 2017**

Termín odevzdání bakalářské práce: **30. dubna 2018**

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan



Ing. Zuzana Palouňková, Ph.D.
vedoucí katedry



V Liberci dne 3. dubna 2017

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

Podpis:

Poděkování

Děkuji paní Mgr. Ing. Gabriele Čavojské, vedoucí bakalářské práce, za odborné vedení, věcné připomínky a trpělivost.

Děkuji také třídní učitelce speciální třídy pro děti s PAS, která svou ochotou a pomocí přispěla k vytvoření empirické části této práce.

V Liberci dne:

Název bakalářské práce: Využití procesního schématu při edukaci žáků s poruchou autistického spektra

Jméno a příjmení autora: Bc. Alexandra Těhníková

Akademický rok pro odevzdání bakalářské práce: 2017/2018

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Ing. Gabriela Čavojská

Anotace:

Bakalářská práce se zabývá využitím procesního schématu při edukaci žáků s poruchou autistického spektra. Cílem bakalářské práce je zjistit vhodnost použití tohoto edukačního nástroje při vyučovacím předmětu Pracovní činnosti. V teoretické části jsou za pomoci odborných zdrojů předloženy informace týkající se problematiky poruch autistického spektra, integrace a vzdělávání žáků s touto poruchou. Zdůrazněn je význam nalezení funkční komunikace u každého dítěte a vysvětlen pojem „procesní schéma“. Praktická část bakalářské práce si klade za cíl vytvořit procesní schéma pro plstění. Tato technika je zde představena a je zdůvodněn její výběr. Vhodnost využití vytvořeného procesního schématu je v praxi ověřena v poslední, empirické části. Respondenty jsou čtyři žáci s poruchou autistického spektra, kteří jsou představeni prostřednictvím případových studií. Průběh průzkumu je popsán po jednotlivých setkáních. Jeho výsledky jsou uvedeny ve shrnutí z hlediska jednotlivých žáků. Smyslem bakalářské práce bylo představit techniku plstění žákům s poruchou autistického spektra prostřednictvím procesního schématu a sledovat vhodnost jeho použití.

Klíčová slova:

porucha autistického spektra, autismus, triáda problematických oblastí, intervence, funkční komunikace, metody alternativní a augmentativní komunikace, intervenční programy, TEACCH program, Strukturované učení, procesní schéma, základní vzdělávání u dětí s PAS, vzdělávací oblast Člověk a svět práce, plstění

The title of the bachelor thesis: Implementation of Process Scheme into Education of Children with Autism Spectrum Disorder

Author`s name and surname: Bc. Alexandra Těhniková

The academic year of the bachelor thesis submission: 2017/2018

Thesis supervisor: Mgr. Ing. Gabriela Čavojská

Summary:

This Bachelor thesis is focused on implementation of process scheme (visual supports) into education of children with Autism Spectrum Disorder. The main purpose of this work is to find out the appropriateness of the educational tool during the crafts lessons. In the theoretical part there is all information (supported by theoretical sources) regarding the matter of the Autism Spectrum Disorder, the school integration and the education of pupils with autistic symptoms. It emphasizes the importance of functional communication with each individual child and explains the term process scheme meaning the visual supports. The practical part of this work tries to create the visual supports for the felting. This technique is introduced and is substantiated why it was chosen. The suitability of the formulated visual support is verified by practical lesson in the empirical part. The respondents are four pupils with Autism Spectrum Disorder who are introduced through case studies. The process of the research is described after each session. Its results are summarized from the aspect of each individual pupil. The main purpose of this Bachelor thesis was to introduce the felting technique to the pupils with Autism Spectrum Disorder throughout the process scheme and to find out its suitability.

Key words:

Autism Spectrum Disorder, Autism, The Autistic Triad, intervention, functional communication, the methods of Alternative and Augmentative Communication, intervention programmes, The TEACCH Autism Programme, Structured Learning, Process Scheme, Elementary Education of children with ASD, v Educational Area Humans and the World of Work, felting

Obsah

Seznam použitých zkratk a symbolů	9
Úvod	10
TEORETICKÁ ČÁST	12
1 Autismus x porucha autistického spektra	12
1.1 Historie a vývoj autismu	12
1.2 Charakteristika poruchy autistického spektra	15
1.2.1 Triáda problematických oblastí poruchy autistického spektra.....	17
2 Intervence u dětí s poruchou autistického spektra.....	20
2.1 Funkční komunikace	22
2.1.1 Metody alternativní a augmentativní komunikace.....	23
2.2 Intervenční programy	24
2.2.1 TEACCH program	25
2.2.2 Strukturované učení	26
2.3 Procesní schéma	28
3 Vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra	30
3.1 Základní vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra.....	30
3.2 Legislativa základního vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra v České republice.....	31
3.3 Vzdělávací oblast Člověk a svět práce.....	33
PRAKTICKÁ ČÁST	35
4 Tvorba procesního schématu	35
4.1 Plstění.....	36
4.2 Tvorba procesního schématu pro plstění.....	37
4.2.1 „PLSTĚNÍ – POMŮCKY“	39
4.2.2 Obrazový materiál „PLSTĚNÍ“	40

EMPIRICKÁ ČÁST	43
5 Cíle průzkumu, metodologie	43
6 Případové studie	44
7 Průběh průzkumu.....	53
8 Souhrn průběhu průzkumu a diskuse	66
Závěr	72
Navrhovaná opatření.....	74
Seznam použitých zdrojů.....	75
Seznam příloh	77

Seznam použitých zkratek a symbolů

AAK – Alternativní a augmentativní komunikace

ADHD – Attention Deficit Hyperactivity Disorder (v českém jazyce porucha pozornosti s hyperaktivitou)

ASD – Autism Spectrum Disorder

DSM-3 – Diagnostický statistický manuál-3

DSM-5 – Diagnostický statistický manuál-5

IVP – Individuální vzdělávací plán

MKN-10 – Mezinárodní klasifikace nemocí-10

MKN-11 – Mezinárodní klasifikace nemocí-11

MŠ – Mateřská škola

PAS – Porucha autistického spektra

PECS – Picture Exchange Communication System

PVC – Polyvinylchlorid

RVP – Rámcový vzdělávací program

RVP ZŠS – Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání Základní škola speciální

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

SPC – Speciálně pedagogické centrum

ŠVP – Školní vzdělávací program

TEACCH – Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children

VOKS – Výměnný obrázkový komunikační systém

ZŠ – Základní škola

Úvod

„Autismus není něco, co osoba má, není to žádná ulita, ve které je osobnost uvězněna. Ve skořápce není schované normální dítě. Autismus je způsob bytí. Autismus je všepřonikající. Prostupuje každou zkušeností, celým vnímáním, každým smyslem, každou emocí. Autismus je součástí existence. Osobnost se od autismu oddělit nedá.“

Jim Sinclair (in Thorová 2016, str. 31)

Ano, autismus je způsob bytí. Ale nutno podotknout, že se jedná o způsob značně komplikovaný. Dítě s poruchou autistického spektra (dále i PAS), se totiž ve světě, který ho obklopuje, cítí jako cizinec. Nedokáže se v něm zorientovat, nerozumí lidem kolem sebe a není schopno okolí sdělit, co potřebuje. Všechny tyto skutečnosti jsou pro něj velmi frustrující. Hledá proto záchranu v činnostech nebo situacích, které jsou stereotypní a nemění se. Tato neměnnost a stálost je pro dítě s PAS jistotou a navozuje u něj potřebný pocit řádu a klidu.

Jak můžeme takovým dětem v jejich osamocení pomoci? Především tím, že se pokusíme nalézt „společnou řeč“. Vždyť komunikace je jednou z nejpřirozenějších schopností a potřeb lidí. A nemusí se vždy jednat jen o komunikaci prostřednictvím řeči či písma. U dětí s PAS je vhodné použití jiných, svou podstatou srozumitelnějších prostředků, jako například fotografií, piktogramů nebo zástupných předmětů. Pokud jsme s dítětem s PAS schopni komunikovat, můžeme přistoupit k cílené práci, tedy vzdělávání a výchově jako takové. Postupným získáváním znalostí a dovedností pak dítěti můžeme pomoci usnadnit jeho způsob bytí.

Jedním z edukačních nástrojů, který lze při práci s dětmi s PAS používat, je i procesní schéma. A právě práci s tímto schématem a sledování přínosu jeho využití při aktivitách s dětmi s PAS si tato bakalářská práce klade za cíl.

Bakalářská práce je rozdělena do tří částí – teoretické, praktické a empirické. Každá z nich je pro větší přehlednost zakončena shrnutím.

Teoretickou část tvoří tři kapitoly vzniklé analýzou odborné literatury. První kapitola se zabývá vymezením pojmů autismus a PAS v historických souvislostech. Dále charakterizuje pojem PAS a definuje triádu problematických oblastí této poruchy. Druhá kapitola se zaměřuje na práci s dětmi, které mají tuto poruchu diagnostikovanou.

Zdůrazňuje nutnost nalezení funkční komunikace u každého dítěte, neboť ta je nezbytnou součástí jakékoli cílené práce. Kapitola se zmiňuje také o metodách alternativní a augmentativní komunikace, které s touto oblastí úzce souvisí a jsou u dětí s PAS s úspěchem používány. Dále jsou uvedeny možnosti intervence a jeden z intervenčních programů je popsán podrobněji. Představen je i pojem „procesní schéma“, který je stěžejní pro tuto bakalářskou práci. Následující, tedy třetí kapitola, se věnuje vzdělávání u dětí s PAS. Zasazuje ho do legislativního rámce a vysvětluje pojmy s touto problematikou související. S ohledem na téma bakalářské práce je pak podrobněji představena jedna ze vzdělávacích oblastí – Člověk a svět práce.

Praktická část je tvořena jednou kapitolou. Ta se věnuje tvorbě obrazových materiálů určených k představení pomůcek a pracovního místa a konkrétního procesního schématu pro plstění, které bylo nutné pro účely této bakalářské práce vytvořit. Konečná podoba těchto materiálů je součástí příloh.

Poslední, empirickou část práce tvoří čtyři kapitoly, které se věnují samotnému průzkumu. Pátá kapitola vymezuje cíl prováděného průzkumu a zvolenou metodologii. Šestá představuje jednotlivé žáky s PAS, u kterých byl průzkum prováděn, a to formou případových studií. Sedmá kapitola popisuje průběh průzkumu po jednotlivých setkáních, který je následně přehledně shrnut do formy tabulky. Ta je opět součástí příloh. V osmé kapitole je pak uveden souhrn průběhu průzkumu a jsou interpretována získaná data, a to jak z hlediska přínosu u jednotlivých žáků, tak z hlediska vymezeného cíle.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Autismus x porucha autistického spektra

Co je to autismus? A co je to porucha autistického spektra? Oba pojmy jsou v dnešní době užívány a jejich odlišení je často velmi nezřetelné.

Většina laické, ale mnohdy i odborné veřejnosti používá termín „autismus“. Označuje jím velké množství poruch, které jsou různorodé, a které by správně měly být označovány souhrnným termínem porucha autistického spektra, tedy PAS.

PAS je kategorie, která byla definována v roce 2013 americkým statistickým manuálem DSM-5 a byly jí zastřešeny všechny dílčí poruchy (Thorová 2016, s. 35). Díky použití slova „spektrum“ toto označení výstižně a mnohem lépe poukazuje na velkou šíři a různorodost jednotlivých poruch. Jednou z těchto dílčích poruch je i „dětský autismus“ (Thorová 2016, s. 179), označovaný také někdy jako „typický autismus“ (Hrdlička, Komárek 2014, s. 17), „autistická porucha“ (Hrdlička, Komárek 2014, s. 15) a někdy pro zjednodušení dokonce jedním slovem „autismus“ (Hrdlička, Komárek 2014, s. 17).

V této bakalářské práci bude v historických souvislostech nebo při citacích autorů používán pojem autismus, ve všech ostatních případech v rámci práce pak správné souhrnné označení PAS.

1.1 Historie a vývoj autismu

Poprvé byl termín „autismus“ použit v roce 1911 švýcarským psychiatrem Eugenem Bleulerem k pojmenování jednoho ze symptomů pozorovaných u schizofrenních pacientů. Jednalo se tudíž o použití tohoto pojmu v oblasti, která nemá s autismem, v našem dnešním chápání, nic společného. Bohužel i přesto, že došlo později k přejmenování tohoto symptomu, vedla tato skutečnost k tomu, že byl autismus ještě donedávna zaměňován se schizofrenií (Thorová 2016, s. 32). K vymezení autismu oproti schizofrenii z hlediska klinických příznaků, průběhu i rodinné anamnézy došlo až v sedmdesátých letech. Na základě četných výzkumů se posléze podařilo prokázat skutečnost, že autismus a schizofrenie mají zcela odlišné příznaky a jedná se tedy o zcela rozdílné kategorie (Hrdlička, Komárek 2014, s. 13).

O několik desítek let později, v roce 1943, bylo použito stejné slovo, tedy termín „autismus“, americkým psychiatrem rakouského původu Leo Kannerem. Ten tímto termínem označil nepřiměřené chování, které pozoroval u několika svých pacientů (Hrdlička, Komárek 2014, s. 11). Jeho rozhodnutí použít stejný termín, kterým se v minulosti označoval zcela jiný symptom, vedlo posléze k mnoha omylům a bylo tudíž poměrně nešťastné. Slovo „autismus“, které pochází z řeckého slova autos = sám, použil proto, aby zdůraznil fakt, že děti, které pozoroval, jsou osamělé a žijí ve vlastním světě (Thorová 2016, s. 32). Tuto extrémní osamělost společně s výrazným ulpíváním na dodržování stejných rituálů posléze označil jako dva základní projevy autismu. Ostatní projevy považoval za druhotné. Na základě těchto dvou projevů pak stanovil i diagnostická kritéria, díky jejichž malé šíři se autismus jevil jako velmi vzácné a ojedinělé onemocnění (Thorová 2016, s. 54). Z hlediska etiologie považoval Kanner zpočátku autismus za vrozenou poruchu, ale tuto svou myšlenku záhy opustil a přiklonil se pod vlivem psychoanalýzy k hledání příčiny u rodičů těchto dětí (Thorová 2016, s. 36). Domníval se, že autismus je výsledkem dlouhodobého emocionálního ochlazení sobeckými rodiči (Hrdlička, Komárek 2014, s. 17). Pro typickou matku autisty dokonce použil označení „matka lednička“ (Thorová 2016, s. 36). Děti s autismem doporučoval vytrhnout z domácího chladného prostředí a přemístit je do ústavní péče (Čadilová, Žampachová 2008, s. 16). Tento jeho názor byl vzhledem k faktu, že byl považován za odborníka na tuto problematiku, přebírán jak odbornou, tak laickou veřejností. V současné době je již prokázáno, že se jedná o omyl, který ale bohužel na dlouhou dobu silně ovlivnil vnímání autismu. Rodičům vnutil pocit viny za postižení svých dětí a děti vyčlenil z rodinného prostředí (Hrdlička, Komárek 2014, s. 13).

K dalšímu použití slova „autismus“ došlo v roce 1944, tedy o rok později než u Kannerem, a to na jiném kontinentu. Termín „autismus“ použil vídeňský pediatr Hans Asperger pro označení syndromu, který pozoroval u svých pacientů. Popisoval u nich problémy v sociálním chování, zvláštnosti v komunikaci, motorickou neobratnost, ulpívavé a omezené zájmy a vysokou míru intelektu (Thorová 2016, s. 35). Tento syndrom považoval Asperger za poruchu osobnosti a etiologii navrhoval hledat v oblasti genetiky (Hrdlička, Komárek 2014, s. 12).

Je velmi zajímavé, že oba lékaři, tedy Kanner i Asperger, použili stejný termín „autismus“ pro velmi podobný jev, přestože se vzhledem k probíhající druhé světové válce nikdy nesešli a nemohli tedy o své práci vzájemně vědět. Ani po skončení druhé

světové války ale překvapivě nedošlo ke spolupráci a každý z vědců pokračoval ve svých výzkumech samostatně. Asperger později podobnost své práce s prací kolegy Kanner uznal, Kanner ovšem Aspergera ve své práci a přednáškách nikdy nezmínil (Hrdlička, Komárek 2014, s. 12). Po smrti Hanse Aspergera v roce 1981 byl pak jím popisovaný syndrom pojmenován novým termínem – Aspergerův syndrom. Zasloužila se o to především lékařka Lorna Wing (Thorová 2016, s. 35), jejíž přínos pro problematiku PAS bude dále ještě zmíněn.

Jak již bylo uvedeno, Kannerův názor na etiologii autismu, tedy vina rodičů za postižení dětí, byl dlouho vnímán jako jediný správný. Postupně se ale začala objevovat kritika a sílily názory, že jeho teorie je mylná. Ke kritice docházelo pochopitelně především ze strany rodičů, kteří tuto myšlenku zásadně odmítali. Jedním z takových rodičů byl i americký psycholog Bernard Rimland, který byl otcem syna s autismem. Rimland posléze definoval autismus jako neurobiologickou poruchu organického původu a svým výzkumem prokázal, že postoje a chování rodičů dětí s autismem se v podstatě neliší od postojů a chování rodičů dětí zdravých. Byl také autorem prvního dotazníku určeného pro rodiče dětí od tří do sedmi let, jehož cílem bylo oddělit od sebe děti s autismem a děti se schizofrenií (Thorová 2016, s. 39).

Dalším, kdo zpochybnil Kannerovu teorii, byl také rodič dítěte s autismem, již zmiňovaná britská lékařka Lorna Wing. Původní profesí byla psychiatr pro dospělé, ale díky své dceři s autismem se začala o tuto problematiku intenzivně zajímat a zkoumat ji (Thorová 2016, s. 35).

V roce 1979 popsala se svou kolegyní Judith Gould u některých pozorovaných dětí rysy autistického chování, přičemž ale tyto děti nesplňovaly Kannerem vymezená úzká diagnostická kritéria. Toto zjištění vedlo obě lékařky ke stanovení nových kritérií a definování tzv. „triády poškození“ (v anglickém jazyce „Triad of Impairments“), tedy tří problematických oblastí typických pro děti s autismem. Jednalo se o oblast sociální interakce, komunikace a představivosti (Thorová 2016, s. 59). Pro diagnózu použily poprvé nový zastřešující termín Autism Spectrum Disorder – ASD (v českém jazyce „porucha autistického spektra – PAS“), který zahrnoval různé podoby autismu. V této nově stanovené kategorii měl původní Kannerův autismus pouze menšinové zastoupení (Thorová 2016, s. 58). Lorna Wing také jako první použila termín „kontinuum

autistických poruch“, který svou specifikací zhruba odpovídá dnešnímu termínu „pervazivní vývojová porucha“ (Thorová 2016, s. 58).

V roce 1980 došlo k oficiálnímu uznání tohoto nového konceptu, kdy se v americkém Diagnostickém statistickém manuálu DSM-3 objevila poprvé nová široká kategorie nazvaná Pervasive Developmental Disorders (v českém jazyce „pervazivní vývojové poruchy“) a byla charakterizována jako „narušení vývoje mnohočetných základních psychologických funkcí“ (Hrdlička, Komárek 2014, s. 13). Do Mezinárodní klasifikace nemocí MKN-10, která se používá v zemích Evropy, se tento koncept dostal o několik let později, konkrétně v roce 1993 (Hrdlička, Komárek 2014, s. 12).

V roce 2013 při vydání páté revize amerického manuálu DSM-5 došlo k novému pojetí této problematiky, kdy se jednotlivé dílčí poruchy sloučily do jedné kategorie pod názvem „porucha autistického spektra – PAS“. Tato kategorie byla následně specifikována jako subkategorie neurovývojových poruch. V nejbližší době proběhne revize i u evropské Mezinárodní klasifikace nemocí a v novém vydání MKN-11 budou s největší pravděpodobností provedeny obdobné změny (Thorová 2016, s. 62).

Na závěr této kapitoly je tedy vhodné zopakovat, že jediný správný termín, který by pro souhrnné označení všech poruch měl být používán, je termín „porucha autistického spektra“, tedy PAS.

1.2 Charakteristika poruchy autistického spektra

Společnost NAUTIS – Národní ústav pro autismus, z.ú. (NAUTIS 2018), dříve známá pod názvem APLA, která se v České republice dlouhodobě problematice autismu věnuje, definuje autismus jako „jednu z nejzávažnějších poruch dětského mentálního vývoje. Jedná se o vrozenou poruchu některých mozkových funkcí. Porucha vzniká na neurobiologickém podkladě. Důsledkem poruchy je, že dítě dobře nerozumí tomu, co vidí, slyší a prožívá. Duševní vývoj dítěte je kvůli tomuto handicapu narušen hlavně v oblasti komunikace, sociální interakce a představitosti. Autismus doprovází specifické vzorce chování.“

Thorová (2016, s. 59) uvádí, že pervazivní vývojové poruchy, tedy i PAS „patří k nejzávažnějším poruchám dětského mentálního vývoje. Slovo pervazivní znamená všepronikající a vyjadřuje fakt, že vývoj dítěte je narušen do hloubky v mnoha směrech.

V důsledku vrozeného postižení mozkových funkcí, které dítěti umožňují komunikaci, sociální interakci a symbolické myšlení, dochází k tomu, že dítě nedokáže vyhodnocovat informace stejným způsobem jako děti stejné mentální úrovně. Vnímá, prožívá, a tudíž se i chová jinak.“

Také Peeters (1998, s. 11) zdůrazňuje skutečnost, že autismus není ani duševní onemocnění ani psychóza, ale vývojová porucha a je tedy trvalého charakteru. Vzhledem k tomu, že patří mezi pervazivní vývojové poruchy, znamená to, „že je zasaženo něco hluboko v člověku, něco, co zasahuje celou osobnost. To, co dává našemu životu smysl, je komunikace s jinými lidmi, schopnost rozumět jejich chování, zacházet s předměty, orientovat se v situacích a jednat s lidmi tvořivým způsobem.“ A právě tyto oblasti jsou pro lidi s autismem ty nejobtížnější.

O neschopnosti vzájemné společenské interakce hovoří i Jarmila Pipeková, podle níž je právě tato neschopnost zásadním handicapem lidí s PAS. Brání jim totiž v adaptaci na prostředí, ve kterém žijí. Okolní svět a život je pro ně díky tomu chaosem bez pravidel. Proto si pak vytvářejí pravidla vlastní, která jsou ale pro okolní svět často nepochopitelná, a kterým rozumí jen oni sami (Pipeková 2006, s. 310).

Projevy autismu jsou velmi rozmanité a Pipeková (2006, s. 310) dokonce uvádí, že nelze najít dva jedince, u nichž by byly projevy stejné. To ostatně potvrzuje i Thorová (2016, s. 29), podle níž se „frekvence symptomů a tíže poruchy u každého člověka velmi liší. Některé dovednosti mohou zcela chybět, jiné jsou jen výrazně opožděné. V rámci poruch autistického spektra se tak setkáváme s dětmi s různou řečovou vybaveností, různými intelektovými schopnostmi i různým stupněm zájmu o sociální kontakt. Symptomy se kombinují v nesčetných variacích, a tak prakticky nenajdeme dvě děti se stejnými projevy.“

Velmi často se PAS pojí s mentální retardací (Peeters 1998, s. 20). Hrdlička a Komárek (2014, s. 38) uvádějí, že je tomu přibližně v 75 %. Z toho spadá asi 30 % do pásma mírné a středně těžké mentální retardace a 45 % do pásma těžké a hluboké mentální retardace.

Ze všech uvedených informací je tedy patrné, že symptomy PAS jsou různorodé. I přes tuto pestrost lze nalézt u dětí s PAS problematické oblasti, které jsou obvykle společné pro všechny z nich, i když v různé míře závažnosti. Tyto oblasti definovaly jako první již zmíněné lékařky Lorna Wing a Judith Gould a nazvaly je „triádou poškození“.

1.2.1 Triáda problematických oblastí poruchy autistického spektra

Jedná se o oblast sociální interakce a sociálního chování, oblast komunikace a oblast představivosti, zájmů a hry.

První problematickou oblastí je oblast **sociální interakce** a **sociálního chování**. Jak již bylo zmíněno, dítě s PAS se nedokáže adaptovat na prostředí, ve kterém žije (Pipeková 2006, s. 310). Thorová (2016, s. 63) konstatuje, že sociální deficit je u lidí s PAS vůči mentálním schopnostem vždy velmi výrazný. Děti s PAS špatně a nepřiměřeně vyhodnocují společenské emoční situace, na emoce druhých nereagují dostatečně a také se velmi špatně přizpůsobují sociálnímu kontextu. Obecně hůře používají a vyhodnocují sociální signály (Pipeková 2006, s. 313). Mezi konkrétní projevy, které do této oblasti patří, zahrnuje Thorová (2016, s. 60) například velmi slabé sociálně emoční dovednosti uplatňované ve vztazích s rodiči, blízkými osobami, ostatními lidmi a vrstevníky. Hrdlička a Komárek (2014, s. 36) uvádějí, že se osoby s PAS obvykle vyhýbají očnímu kontaktu a nezajímají se o lidské tváře a hlasy. Také si podle nich často netvoří typickou vazbu k matce. Někteří neprojevují strach z odloučení blízké osoby ani strach z cizích lidí. Tito autoři se také domnívají, že u lidí s PAS převažuje nezájem o kontakt s lidmi. S tím ale nesouhlasí Thorová (2016, s. 80), která na základě svých dlouholetých zkušeností zastává názor, že lidé s PAS o kontakt s okolím stojí, přestože se tváří netečně. V uskutečnění tohoto kontaktu jim podle ní brání skutečnost, že je pro ně chování ostatních lidí nejasné, a proto nejsou schopni kontakt navázat.

Druhou problematickou oblastí je oblast **komunikace**. Většina autorů uvádí, že PAS je primárně poruchou komunikace. Potvrzuje to i Thorová (2016, s. 100), podle níž je to právě opožděný vývoj řeči, který je příčinou prvního znepokojení u rodičů dětí s PAS. Hrdlička (in Hrdlička, Komárek 2014, s. 37) konstatuje, že téměř u poloviny dětí s PAS se použitelná verbální řeč nerozvine nikdy. A pokud se přeci jen rozvine, je její vývoj výrazně odlišný od vývoje u dětí ostatních (Richman 2006, s. 8). Bývá to obvykle řeč podivná a nápadná. Velmi často se u dětí s PAS objevují echolálie, kdy děti pouze mechanicky a bez porozumění opakují to, co slyšely. Dalším častým jevem je záměna zájmen. Dítě s PAS pak používá místo zájmena „já“ zájmeno „ty“ nebo „on“ (Hrdlička, Komárek 2014, s. 37). Řeč dětí s PAS je obvykle monotónní a bez intonace (Richman 2006, s. 8). Pestrost projevů a celková míra komunikačního handicapu

se u každého jedince liší. Nedostatky se projevují ve verbální i v neverbální rovině komunikace. A to jak v oblasti receptivní (porozumění), tak v oblasti expresivní (vyjadřování) (Thorová 2016, s. 99).

Třetí problematickou oblastí u dětí s PAS je oblast **představitosti, zájmů a hry**. Schopnost představitosti je obecně velmi důležitá a rozvíjí se již od raného věku. Dítě se díky ní učí nápodobě a plánování. Narušení této oblasti má tedy na dítě s PAS zásadní vliv. Takové dítě pak vyhledává pouze činnosti, které jsou pro něj zřetelné a pochopitelné, tedy činnosti předvídatelné a stereotypní (Thorová 2016, s. 119). S oblastí představitosti souvisí úzce i oblast zájmů a hry. Děti s PAS mají většinou zájmy velmi specifické a odlišné od svých vrstevníků. Liší se jak abnormální intenzitou prováděné činnosti, tak předmětem zájmu (Pipeková 2006, s. 315). Jsou to obvykle stereotypní a omezené činnosti jako například nefunkční a manipulativní zacházení s předměty, jejich roztáčení, houpání, mávání, házení, bouchání nebo přesypání. Další jsou činnosti, jako je třídění, seskupování nebo řazení předmětů podle určitého klíče, například barvy nebo tvaru (Thorová 2016, s. 120). Oblíbené jsou také stereotypní pohyby vedoucí ke zrakové, vestibulokochleární nebo dotykové autostimulaci, například prohlížení prstů, záklony, točení do kolečka, kývavé pohyby tělem, mnutí nebo oštipování kůže, plácání se do hlavy či hrudníku nebo bouchání do předmětů svým čelem (Thorová 2016, s. 121). Přestože se u každého dítěte s PAS frekvence, intenzita i čas strávený touto specifickou činností liší, jedná se vždy o aktivitu prováděnou s velkou mírou zaujetí. Dítě ji velmi často opakuje a ulpívá na ní. Přerušování takové činnosti vede obvykle k problémovému chování (Thorová 2016, s. 121, 122). O klasické hračky, které jsou atraktivní pro stejně staré vrstevníky, většina dětí s PAS nejeví zájem. Naopak o neživé nebo mechanické objekty se tyto děti zajímají poměrně často (Hrdlička, Komárek 2014, s. 38).

Kromě těchto tří výše uvedených problematických oblastí se u lidí s PAS objevují také charakteristiky, které nezapadají do žádné z nich, a které nazýváme **variabilní nespecifické rysy**. Řadí se mezi ně:

- percepční poruchy – odlišnosti ve vnímání napříč všemi smysly,
- odlišnosti v motorickém vývoji – celková úroveň motoriky, grafomotoriky a kresby,
- emoční reaktivita – výbuchy zlosti, úzkost, deprese,
- adaptabilita,

- problémy spojené s chováním, se spánkem, jídlem a se sexuálním chováním (Thorová 2016, s. 132-177).

Z výše uvedených informací je tedy zřejmé, že definovat PAS jednou větou nelze. Thorová (2016, s. 53) shrnuje charakteristiku PAS do několika nejdůležitějších bodů, které si nyní ve zkrácené podobě představíme:

- autismus je neurovývojová porucha, jejíž projevy souvisí s vyzríváním mozku,
- atypická neuroanatomie mozku má komplexní a multidimenzionální charakter, což je způsobeno polygenetickými příčinami a velmi různorodými vlivy prostředí,
- autismus je porucha vrozená a změny ve vývoji mozku kaskádovitě pokračují v průběhu dětství,
- přesný mechanismus příčin vzniku autismu doposud nebyl prokázán, roli hrají vlivy genetické, faktory prostředí a imunitní systém člověka – mluvíme o příčinách komplexních a multifaktoriálních, pro což svědčí jak různorodost symptomů, tak variabilita intenzity postižení,
- z neuropsychologického hlediska vyvěrají problémy dítěte s PAS z potíží s vnímáním (příjemem), zpracováním (emoce a myšlení) a integrací informací, postiženy jsou oblasti, jejichž interakce vytváří mechanismus tzv. sociálního mozku, kam patří sociální reciprocita, sociální vnímavost, teorie mysli a imitace,
- autismus není způsoben chybným výchovným vedením.

Po tomto uvedení charakteristiky poruchy PAS se bakalářská práce zaměří na práci s dětmi s PAS, tedy intervenci. Následující kapitola představí také termíny „intervenční program“, „alternativní a augmentativní komunikace“ a „procesní schéma“.

2 Intervence u dětí s poruchou autistického spektra

Pojem intervence zastřešuje všechny snahy dospělých osob aktivním způsobem ovlivnit rozvoj dítěte. Patří sem výchova, vzdělávání, reedukace, terapie, ale i poradenství a psychoterapie (Mertin 2011).

Jak uvádí Thorová (2016, s. 53), PAS není poruchou, kterou bychom mohli léčit, ale pomocí vhodně zvolené intervence a vědecky ověřených edukačně terapeutických programů lze dosáhnout jejího zlepšení. Jedná se o dlouhodobý a nikdy nekončící proces, který musí probíhat ve všech oblastech, v nichž se dítě s PAS pohybuje, tedy v rodině, škole i celé společnosti. Cílem intervence je efektivní zvládnutí průběžných problémů, které dětem s PAS život přináší (Thorová 2016, s. 401). K dosažení tohoto cíle je nutné využít všech možných prostředků s přihlédnutím ke schopnostem a možnostem každého dítěte v maximální možné míře (Thorová 2016, s. 31).

Při intervenci u dětí s PAS jsou využívány poznatky z kognitivní, vývojové a behaviorální psychologie a speciální pedagogiky (Hrdlička, Komárek 2014, s. 171). Intervence se zaměřuje především na problémové oblasti, které byly popsány v předešlé kapitole. Soustředí se tedy na rozvoj sociální interakce, nácvik sociálních, emočních a komunikačních dovedností, rozvoj dovedností zlepšujících adaptivitu a samostatnost, ale také na budování emoční pohody a sebeúcty dítěte. Důležité je však také přihlédnout k faktu, že dítě s PAS zůstává především dítětem. Nesmíme tedy zapomenout na jeho potřebu lásky, bezpečí, přijetí, pochvaly, odpočinku, trávení volného času, hry a také velmi důležitou potřebu možnosti volby (Thorová 2016, s. 402).

Při intervenci, tak jako při jakékoli jiné cílené činnosti, se řídíme určitými praxí prověřenými principy. U dětí s PAS patří mezi ty nejdůležitější princip **individualizace**. Jak již bylo několikrát zdůrazněno, není téměř možné najít dva stejné jedince s PAS. Projevy dětí s PAS jsou velmi různé, a proto i přístup k nim musí být vždy „šitý na míru“ konkrétnímu jedinci, tedy individuální (Peeters 1998, s. 17). Dalším důležitým principem je **včasně zahájení intervence**, které by mělo nastat v co nejučtější věku dítěte s PAS (Thorová 2016, s. 376).

Kromě včasného zahájení a individuálního přístupu je také důležité provádět intervenci ve všech jejích rovinách. Hrdlička a Komárek (2014, s. 171) definují tyto roviny jako **rovinu adaptivní**, **rovinu preventivní** a **rovinu následné intervence**. Všechny uvedené roviny se vzájemně prolínají, ovlivňují a nelze je od sebe oddělit.

První rovinou je rovina **adaptivní intervence**, jejímž cílem je zvýšení adaptability dítěte s PAS. Toho docílíme především vytvářením žádoucích dovedností, které snižují riziko vzniku problémového chování. S dítětem tedy pracujeme tak, abychom podpořili vývoj opožděných oblastí a posílili rozvoj dovedností již získaných. Mezi první nejdůležitější kroky patří především nalezení způsobu funkční komunikace, která umožní dítěti s PAS interakci s okolím. Možnost komunikace následně eliminuje i vznik či rozvoj poruch chování (Hrdlička, Komárek 2014, s. 172).

Druhou rovinou je rovina **preventivní intervence**. Do ní patří vytvoření vhodného prostředí pro dítě s PAS, které bude vyhovovat jeho kognitivnímu stylu, schopnostem koncentrace, percepčním i komunikačním potížím a problémům s časovou a prostorovou orientací (Thorová 2016, s. 401). Musí to být prostředí strukturované a předvídatelné. Jedině pak se v něm může dítě s PAS cítit bezpečně a nebude se u něj rozvíjet problematické chování (Hrdlička, Komárek 2014, s. 172).

Třetí rovinou je rovina **následné intervence**, která probíhá vždy ve spojení s oběma předešlými. Zaměřuje se především na odstranění agresivity, sebezraňování, hypersenzitivity, afektivních záchvatů nebo extrémního odmítání sociálního kontaktu (Hrdlička, Komárek 2014, s. 172).

Práce ve všech třech uvedených rovinách je vždy zaměřena dvojím směrem. Prvním z nich jsou intervence zaměřené na **rozvoj dovedností dítěte s PAS**, druhý pak sdružuje intervence zaměřené na **zvládání problémového chování** (Hrdlička Komárek 2014, s. 174).

Je pochopitelné, že vzhledem k velké různorodosti projevů dětí s PAS není možné najít intervenci, která by vyhovovala všem bez rozdílu. Opět je tedy nutné zdůraznit použití principu individualizace, který patří k těm nejdůležitějším (Jelínková 2008, s. 91). Faktory, ke kterým je nutné při výběru vhodné intervence přihlídnout, jsou nejen efektivita metod a jejich dostupnost, ale i náklady, konkrétní situace dané rodiny a v neposlední řadě také její individuální postoje. Jak uvádí Thorová (2016, s. 400),

žádnou metodu nebo přístup nelze aplikovat rigidně, bez přihlídnutí k možnostem klienta a jeho rodiny.

Mezi první kroky, které výběru intervence předcházejí, patří již zmiňované nalezení způsobu vhodné funkční komunikace u každého konkrétního dítěte s PAS.

2.1 Funkční komunikace

Oblast komunikace je jednou ze tří problematických oblastí dětí s PAS a je obvykle považována za tu nejvýznamnější.

Komunikace je proces, jímž dochází k výměně informací mezi jednotlivci prostřednictvím běžného systému symbolů, znaků nebo chování. Za tento systém obecně považujeme jazyk. To je kód, který se učíme používat za účelem sdělování myšlenek a vyjadřování našich požadavků a potřeb (Bondy, Frost 2007, s. 15).

Podrobnější definici uvádí Šarounová (2014, s. 9), která o komunikaci říká, že „jde o každý akt, kterým jedna osoba druhé předává nebo od ní přijímá informace o svých potřebách, přáních, vjemech, vědomostech nebo emočních stavech. Komunikace může být záměrná nebo nezáměrná, může zahrnovat obvyklé nebo nekonvenční signály, může mít lingvistickou nebo nelingvistickou formu a může se uskutečňovat řečí nebo jiným způsobem“ (Beukelman, Mirenda in Šarounová a kol. 2014, s. 9).

Komunikaci dělíme „na **expresivní**, tedy „používání jazyka za účelem zprostředkování sdělení, a **receptivní**, tedy porozumění sdělení druhých“ (Bondy, Frost 2007, s. 15).

Jak uvádí Jelínková (2008, s. 42-43) problémy s komunikací se u dětí s PAS projevují v celé její šíři a jsou vždy závažné. Děti s PAS zpravidla nedokáží přiřadit správný význam tomu, co vnímají nebo ostatním sdělit, co potřebují. Naším cílem je tedy nalézt takový typ komunikace, který by dítěti s PAS v této oblasti pomohl a umožnil mu kontakt s okolním světem.

Velmi často jsou využívány u dětí s PAS k tomuto účelu systémy a metody alternativní a augmentativní komunikace (dále i AAK). Používají se jak u dětí nemluvicích, tak jako podpůrný systém u dětí mluvících, jejichž vývoj řeči je nedostatečný (Thorová 2016, s. 408).

2.1.1 Metody alternativní a augmentativní komunikace

Metody AAK lze rozdělit na dvě velké skupiny – metody alternativní a metody augmentativní. Alternativní systémy se používají jako náhrada řeči, augmentativní pak podporují již existující, ale pro běžné použití nedostatečné komunikační schopnosti (Šarounová a kol. 2014, s. 9).

Obecně dělíme metody AAK na metody bez pomůcek a metody s pomůckami. Metody s pomůckami pak ještě podle charakteru pomůcek na technické a netechnické.

Mezi metody bez pomůcek patří metody, které využívají přirozené způsoby komunikace, jako jsou například gesta, mimika, cílený oční kontakt, komunikace akcí nebo komunikace prostřednictvím manuálních znaků. Příkladem je metoda „znaku do řeči“, která se používá jako doplněk mluvené řeči (Šarounová a kol. 2014, s. 14-16).

Druhou skupinou metod jsou metody s pomůckami. Mezi pomůcky, které nám při komunikaci pomáhají, řadíme konkrétní předměty, jejich zmenšeniny, fotografie, obrázky, komunikační tabulky nebo systémy grafických symbolů, jako například VOKS či PECS. Patří sem také technické pomůcky s hlasovým výstupem nebo počítače vybavené speciálním softwarem (Šarounová a kol. 2014, s. 16-26).

U dětí s PAS můžeme využít všechny typy uvedených metod AAK, záleží vždy pouze na individuálních schopnostech a možnostech konkrétního dítěte. Metody AAK se u dětí s PAS nepoužívají pouze pro podporu aktivního dorozumívání, ale i pro podporu porozumění řeči a dění kolem nich (Šarounová a kol. 2014, s. 110).

Thorová (2016, s. 410) uvádí, že používání metod AAK nebrání rozvoji řeči, naopak řeč mírně rozvíjí a dítěti s PAS pomáhá pochopit význam komunikace. Bondy a Frost (2007, s. 103) dodávají, že „neexistuje empiricky publikovaný důkaz, že zavedení AAK potlačí rozvoj řeči“.

Využití metod AAK také výrazně pomáhá v další problematice oblasti u dětí s PAS – oblasti chování. Jak uvádí Bondy a Frost (2007, s. 8) pramení problémové chování u dětí s PAS obvykle z frustrace neschopnosti vyjádřit se. AAK je tedy podle nich jedním ze způsobů redukce či prevence problémového chování.

Lze tedy konstatovat, že metody AAK jsou při práci s dětmi s PAS výraznou oporou. Díky těmto metodám a díky nalezení funkční komunikace je možné následně s dítětem s PAS cíleně pracovat prostřednictvím intervenčních programů.

2.2 Intervenční programy

Intervenčních programů používaných při práci s dětmi s PAS existuje velké množství. Některé z nich nejsou vědecky ověřeny a jejich efektivita je tedy sporná. Hrdlička a Komárek (2014, s. 141) proto doporučují používat vždy takové programy, jejichž vhodnost je prověřena a výsledky lze dohledat v odborných publikacích.

Jako fungující intervenční opatření doporučuje Thorová (2016, s. 402) následující:

- úprava prostředí, vizualizace instrukcí, strukturalizace času, zajištění předvídatelnosti,
- modifikace životního stylu – vhodný typ školního zařazení, trávení volného času, společenské uplatnění, bydlení,
- rozvoj dovedností – nácvik komunikace, volné činnosti a her, rozvoj a posilování sociální interakce, nácviky praktických sociálních dovedností, nácvik pracovního chování, možnost volby výběru, příprava na zaměstnání,
- přiměřená motivace,
- nácvik relaxačních technik,
- modelové nácviky zvládnání situace – obrázky, fotografie, nákresy, procesní schémata,
- programy cílené na rozvoj učitele, terapeuta a rodiče – pochopení důležitosti zájmu o dítě, jeho přijetí a respekt vůči jeho osobě.

Při výběru intervenčního programu je nutné přihlížet především k individualitě dítěte s PAS a možnostem jeho rodiny. Nelze tedy postupovat pouze podle jednoho konceptu, ale pro každé dítě je zapotřebí zkombinovat několik technik a přístupů (Hrdlička, Komárek 2014, s. 182).

V následující kapitole je představen jeden z nejznámějších komplexních intervenčních programů – TEACCH program.

2.2.1 TEACCH program

TEACCH program – Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children (v českém jazyce Terapie a vzdělávání dětí s autismem a dětí s příbuznými poruchami komunikace) – je intervenční program, který vznikl jako výsledek spolupráce rodičů a profesionálů v roce 1966 v americkém státě Severní Karolína. Jedná se o program celoživotní podpory osob s PAS, který měl prokázat, že tvrzení o nevzdělavatelnosti dětí s PAS a přesvědčení o autismu jako výsledku špatné výchovy, jsou mylná. Základem tohoto programu je speciálně-pedagogická intervence založená na úzké spolupráci s rodinou, strukturovaném učení a pozitivním přístupu (Čadilová, Žampachová 2008, s. 25). Cílem této společné práce je rozvoj dovedností dětí s PAS s výhledem na nezávislý život v dospělém věku (Jelínková 2008, s. 92).

Vzhledem k tomu, že používání tohoto programu přineslo brzy po zavedení do praxe velmi dobré výsledky, je TEACCH program opakovaně řazen mezi efektivní a doporučované intervence (Thorová 2016, s. 405).

TEACCH program klade důraz na rozvoj komunikace a prevenci problémového chování, tedy na dvě základní oblasti, které byly popsány již u charakteristik intervencí (Thorová 2016, s. 403). Obecně je charakterizován třemi základními principy – **individualizací, strukturalizací a vizualizací**, které se prolínají veškerou činností s dětmi s PAS (Bartoňová, Bazalová, Pipeková 2007, s. 141).

Thorová (2016, s. 403) uvádí jako hlavní zásady programu:

- individuální přístup k dětem,
- aktivní generalizaci dovedností (prostupnost domácího a školního prostředí),
- úzkou spolupráci s rodinou,
- integraci dětí s PAS do společnosti,
- přímý vztah mezi ohodnocením a intervencí,
- pozitivní přístup i k dětem s problematickým chováním a aktivní snahu o pedagogickou intervenci vedoucí ke zlepšení chování.

Z programu TEACCH vychází metodika, která je s úspěchem využívána i v České republice, a která je označována jako Strukturované učení (Čadilová, Žampachová 2008, s. 29).

2.2.2 Strukturované učení

Tuckermann (2014, s. 6) definuje Strukturované učení jako ucelený, speciálně-pedagogický přístup, který je přizpůsobený specifickým potřebám a stylu učení osob s PAS.

Hrdlička a Komárek (2014, s. 174) charakterizují Strukturované učení jako „učení, které klade důraz na využití individuálních schopností, nácvik samostatnosti a sebeobsluhy, využívá metod alternativní komunikace a vyzdvihuje nutnost spolupráce s rodinou. Mezi další priority patří nácvik sociálních dovedností a pracovního chování.“

V České republice je tato metodika používána při práci s dětmi s PAS jak v rodinách, tak ve speciálních třídách. Se svými kolegy ji ve své knize podrobně popsala pedagožka Věra Čadilová (Hrdlička, Komárek 2014, s. 174).

Tato metodika je založena na čtyřech hlavních principech – **individuálním přístupu, strukturalizaci prostoru a činností, vizuální podpoře a motivačních stimulech** (Čadilová, Žampachová 2008, s. 29).

Princip **individualizace** je při práci s dítětem s PAS jedním z nejdůležitějších, a to především vzhledem k široké škále symptomů i mentální úrovni jednotlivých dětí (Hrdlička, Komárek 2014, s. 174). Dodržováním tohoto principu rozumíme individuální volbu metod a postupů, individuálně volené úlohy, individuální úpravu prostředí i individuální formu pomůcek. Jak uvádí Čadilová a Žampachová (2008, s. 30), je dodržování tohoto principu u dětí s PAS skutečnou nezbytností.

Dalším principem je princip **strukturalizace**. Jak bylo uvedeno výše, představuje struktura pro dítě s PAS jistotu a vytváří u něj pocit bezpečí. Přináší mu předvídatelná spojení mezi místy, činnostmi i chováním a umožňuje mu tak lépe se orientovat v okolním světě. Bez struktury by tento svět byl pro dítě s PAS chaotický a mnohé situace by mohly vést ke stresům, úzkostem, pocitům bezmoci a následně pak k problémům v chování (Bartoňová, Bazalová, Pipeková 2007, s. 143). Strukturován je prostor a pracovní místo, čas i činnost dítěte (Pipeková 2006, s. 324).

Neméně důležité je uplatňování třetího principu – **vizualizace**. Vzhledem k faktu, že vizuální vnímání a myšlení obvykle patří k silným stránkám osob s PAS, lze jeho prostřednictvím velmi dobře rozvíjet jejich komunikační dovednosti (Čadilová, Žampachová 2008, s. 51). Pod pojmem vizuální podpora si můžeme představit předávání

informací vizuální podobou, která dětem výrazně pomůže při chápání struktury prostoru, času a jednotlivých činností. Je tedy zřejmé, že strukturu a vizualizaci od sebe nelze oddělit. Při práci s dítětem s PAS můžeme využívat písemných pokynů, piktogramů, procesních schémat nebo barevných kódů. Vizuální podpora vede děti s PAS ke zvýšení samostatnosti, a tedy i k pocitu jistoty (Hrdlička, Komárek 2014, s. 174).

Výhody vizuální podpory shrnuje Čadilová a Žampachová (2008, s. 51) do následujících bodů:

- pomáhá založit a udržovat informace,
- podává informace ve formě, kterou lidé s autismem dokáží snadněji a rychleji interpretovat,
- objasňuje verbální informace,
- zvyšuje schopnost rozumět nastalé změně a přijmout ji, zvyšuje flexibilitu,
- usnadňuje nezávislost a samostatnost, dává šanci lépe uspět, zvyšuje sebevědomí.

Posledním principem strukturovaného učení je **motivace**, která patří obecně mezi důležité stimuly výchovy i vzdělávání. Ovlivňování chování prostřednictvím motivace hraje v práci s dětmi s PAS významnou roli. Pokud se nám podaří vytvořit funkční motivační systém, dokážeme pak lépe předcházet problémovému chování. Motivace by měla být vždy pozitivní, tedy motivace odměnou. Odměna může mít různé formy, od formy materiální, kterou může být sladkost, přes činnostní, což je vykonávání oblíbené činnosti, až po sociální, kterou je například verbální pochvala. Poslední uvedená, tedy sociální forma odměny, ale bohužel u dětí s PAS není příliš efektivní, pokud není spojena s odměnou materiální (Čadilová, Žampachová 2008, s. 66-68).

Nedílnou součástí strukturovaného učení je také **vedení dokumentace** a zaznamenávání všech důležitých údajů. Takto zdokumentované informace pomáhají při hodnocení postupu a plánování další práce s dítětem, při řádné analýze jeho chování, a především při komunikaci mezi učitelem a rodičem dítěte s PAS (Hrdlička, Komárek 2014, s. 174).

Jedním z termínů, který při představování metodiky Strukturovaného učení zazněl, je „procesní schéma“. Jedná se o formu edukačního nástroje, která bude vzhledem k tématu bakalářské práce představena podrobněji v následující kapitole.

2.3 Procesní schéma

Thorová (2016, s. 405) uvádí, že „mnoho lidí s autismem potřebuje alespoň základní schéma k provádění složitějších úkonů. V případě, že se schéma odstraní, je na tom člověk s autismem podobně jako člověk, který ztratil paměť“.

Procesní schéma nebo také procesuální schéma je forma edukačního nástroje, která splňuje všechny principy Strukturovaného učení.

Jedná se o vizualizovaný sled požadované činnosti rozdělený na jednotlivé kroky, u kterých je žádoucí, aby byly co nejmenší (Čadilová, Žampachová 2008, s. 62). Tyto kroky mohou představovat obrázky, fotografie, ale i zástupné předměty, vždy podle konkrétní AAK využívané u dítěte s PAS. Počet jednotlivých kroků a volba zástupných předmětů či obrázků závisí na individuálních potřebách, vývojové úrovni a také na úrovni porozumění konkrétního dítěte s PAS (Kubišová, Lovasová a kol. 2012, s. 41). Nesmí jich být ani příliš mnoho, ani příliš málo. Jak uvádí Čadilová a Žampachová (2008, s. 62-63), procesní schéma musí dětem s PAS při práci pomoci, ne je zdržovat. Jednotlivé kroky procesního schématu řadíme vždy zleva doprava nebo shora dolů.

Cílem procesního schématu je usnadnit dítěti nácvik jednotlivých kroků a následně je fixovat (Kubišová, Lovasová a kol. 2012, s. 41). Čadilová a Žampachová (2008, s. 62) doporučují využití procesního schématu především u činností, u nichž vyžadujeme aktivitu a samostatnost dítěte s PAS.

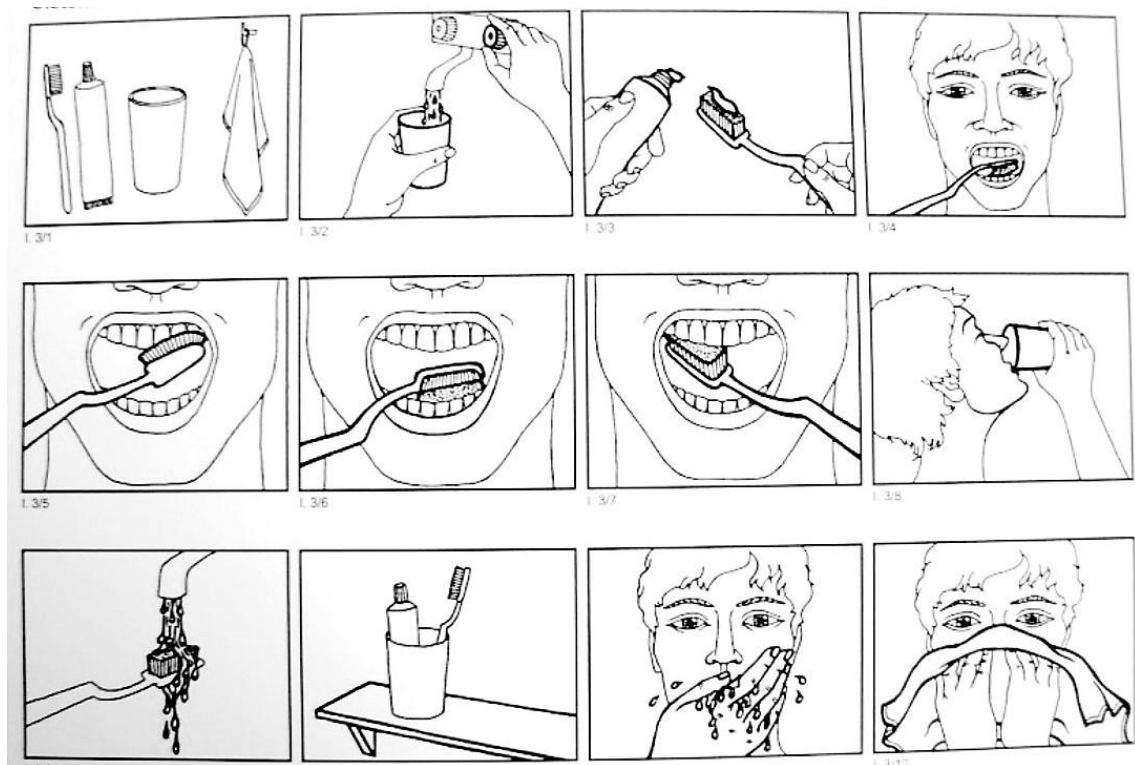
Procesní schéma může mít několik různých forem (Čadilová, Žampachová 2008, s. 63), které závisí především na funkční komunikaci konkrétního dítěte s PAS, tedy na zvolené AAK.

Nejjednodušší formou procesního schématu je forma předmětová, kdy k vizualizaci používáme reálné předměty nebo jejich modely či miniatury (Čadilová, Žampachová 2008, s. 63).

Další je forma obrazová, při které se používají fotografie, barevné nebo černobílé obrázky či piktogramy. Tyto obrázky musí být pro dítě vždy srozumitelné. Jedná se o nejvíce používanou formu procesního schématu (Čadilová, Žampachová 2008, s. 64).

Třetí formou je forma psaná. Tu lze využít u dítěte, které ke své komunikaci používá funkčně a s porozuměním čtení. Pak je možné použít schéma s psaným textem (Čadilová, Žampachová 2008, s. 65).

Pro lepší názornost lze uvést procesní schéma pro činnost „Čištění zubů“ (Obr. 1) (Kubišová, Lovasová a kol. 2012, s. 55).



Obrázek 1: Procesní schéma „Čištění zubů“

Procesní schéma je jako jedna z forem edukačních nástrojů využíváno nejen při výchově, ale i při vzdělávání dětí s PAS. Podrobněji se na vzdělávání žáků s PAS zaměří následující kapitola.

3 Vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra

Vzdělávání je součástí intervence a je tedy pochopitelně i součástí všech intervenčních programů.

Vzhledem k faktu, že je pro téma této bakalářské práce zásadní základní vzdělávání dětí s PAS, nebudou zmiňovány další typy vzdělávání. Nejprve dojde ke krátké specifikaci kroků, které základnímu vzdělávání dětí s PAS předchází.

Prvními odborníky speciálně-pedagogické péče, se kterými se rodina dítěte s PAS setká, jsou obvykle pracovníci z Rané péče. Právě u nich by měli rodiče získat odpovědi na základní otázky týkající se práce se svým dítětem (Thorová 2016, s. 376).

Přestože by k diagnóze dítěte s PAS mělo docházet co nejdříve, Thorová (2016, s. 376) konstatuje, že k ní v České republice obvykle dochází až mezi 3-4 rokem. Jedná se tedy o dobu, kdy dítě obvykle nastupuje do mateřské školy.

Forma předškolního vzdělávání je u dětí s PAS značně individuální. U některých dětí může být realizována v rámci integrace v běžné mateřské škole, u jiných je zapotřebí vzdělávání v rámci speciální třídy v běžné mateřské škole nebo v mateřské škole speciální. Obvykle se jedná o vzdělávání založené na vypracovaném individuálním vzdělávacím plánu a jeho součástí je většinou také nutnost personálního posílení mateřské školy (Thorová 2016, s. 376).

Po absolvování předškolního vzdělávání pak dítě pokračuje ve vzdělávání základním.

3.1 Základní vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra

Tak jako u předškolního vzdělávání, tak i u vzdělávání na základní škole (dále i ZŠ), je nejdůležitějším faktorem diagnóza konkrétního dítěte a deficity z ní vyplývající. Jedná se především o míru symptomatiky, mentální postižení, nerovnoměrnost vývojového profilu, závažnost problémového chování a další přidružené poruchy. Na základě posouzení všech těchto specifík je pak rodičům dítěte doporučeno zařazení

do příslušného vzdělávacího programu a do vhodného typu školy (Čadilová, Žampachová 2008, s. 280).

Vzhledem k velké různorodosti dětí s PAS je zvládnutí povinné školní docházky velmi rozdílné. Některým dětem s PAS nečiní školní docházka do běžné ZŠ potíže, u jiných je nutné zařazení do speciálních tříd či škol. U většiny z nich je nutný odklad povinné školní docházky (Čadilová, Žampachová 2008, s. 275). Thorová (2016, s. 378) uvádí, že se odklad doporučuje u takových dětí s PAS, u kterých je diagnostikován nerovnoměrný profil schopností v pásmu průměru a podprůměru. U dětí, které mají diagnostikovanou poruchu intelektu společně s PAS a nastupují do speciálních škol, se odborníci rozhodují u odkladu školní docházky podle kvality současného a budoucího vzdělávacího programu konkrétní ZŠ. V současné době lze také využít případné nabídky přípravného stupně ZŠ speciální. Ty děti s PAS, které mají intelekt rovnoměrně rozložený, nastupují v ideálním případě povinnou školní docházku bez odkladu (Thorová 2016, s. 378).

Podobné je to i s potřebou podpory, která se u každého dítěte s PAS liší. Některé z nich potřebují velkou míru podpory, u jiných ani zařazení do speciální třídy není zárukou vzdělávání bez problémů. Většina dětí s PAS se při vzdělávacím procesu neobejde bez pomoci asistenta pedagoga (Čadilová, Žampachová 2008, s. 275).

Specifika vzdělávání dětí s PAS a možnosti podpory, které tyto děti potřebují, upravuje legislativa České republiky.

3.2 Legislativa základního vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra v České republice

Povinná školní docházka je v České republice stanovena právním předpisem, který řeší zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání a jeho aktuálními novelizacemi. V rámci tohoto zákona jsou specifikovány zásady vzdělávání, jeho cíle a také jednotlivé rámcové vzdělávací programy (dále i RVP) pro všechny uvedené typy vzdělávání (Školský zákon 2017). Vzdělávání žáků na ZŠ běžného typu probíhá dle RVP pro základní vzdělávání (dále i RVP ZV) (RVP ZV 2018), vzdělávání na ZŠ speciálních se řídí RVP pro obor vzdělání Základní škola speciální (dále i RVP ZŠS) (RVP ZŠS 2018).

RVP jsou zpracovány na státní úrovni a konkretizují obecné cíle vzdělávání, specifikují klíčové kompetence důležité pro rozvoj žáků, vymezují věcné oblasti vzdělávání a jejich obsahy, charakterizují očekávané výsledky vzdělávání a stanovují rámce a pravidla školních vzdělávacích programů (dále i ŠVP) (RVP 2018). ŠVP jsou realizační programové dokumenty, které si vytvářejí jednotlivé školy, a které uspořádávají obsah vzdělání do jednotlivých předmětů nebo jiných ucelených částí učiva (RVP ZV 2018). S ohledem na téma této bakalářské práce bude jedna z konkrétních vzdělávacích oblastí – Člověk a svět práce – podrobněji představena níže.

RVP i ŠVP jsou veřejné dokumenty a jsou tedy přístupné pro pedagogickou i nepedagogickou veřejnost.

Mezi cíle základního vzdělávání patří podle zákona (Školský zákon 2017) například osvojení potřebných strategií učení, motivace k celoživotnímu učení, osvojení schopnosti tvořivého myšlení a řešení problémů nebo schopnost účinné komunikace a spolupráce. Z předešlých kapitol je zřejmé, že u žáků s PAS bude dosažení těchto cílů velmi složité, někdy i nemožné. Proto zákon stanovuje kategorii žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále i SVP), kam se řadí i žáci s PAS (Školský zákon 2017).

Vzdělávání žáků se SVP upravuje vyhláška č. 27/2016 Sb. a její novely č. 270/2017 Sb. a č. 416/2017 Sb. Podle těchto dokumentů je dítě, žák a student se SVP (Vyhláška č. 27/2016 Sb., 2016) „osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření“. „Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta.“ Zákon také stanoví, že poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením je pro žáky se SVP uskutečňováno bezplatně (Vyhláška č. 27/2016 Sb., 2016).

Jak bylo uvedeno výše, řídí se vzdělávání žáků na ZŠ speciálních RVP ZŠS. V tomto dokumentu se uvádí, že „základní škola speciální poskytuje vzdělávání žákům s takovou úrovní rozumových schopností, která jim nedovoluje zvládat požadavky obsažené v RVP ZV, ale umožňuje jim, aby si ve vhodně upravených podmínkách a při odborné speciálně-pedagogické péči osvojovali základní vědomosti, dovednosti a návyky“ (RVP ZŠS 2018, s. 7). Cílem vzdělávání je prostřednictvím osvojených vědomostí,

dovedností a návyků dosáhnout maximální možné míry samostatnosti a nezávislosti na péči druhých osob a zapojení do společenského života (RVP ZŠS 2018, s. 11).

RVP ZŠS rozlišuje několik vzdělávacích oblastí dle míry mentálního postižení, které pak podrobněji specifikuje (RVP ZŠS 2018, s. 7). Jednou ze stěžejních vzdělávacích oblastí pro žáky se středním i těžkým mentálním postižením je vzdělávací oblast Člověk a svět práce (RVP ZŠS 2018, s. 16).

3.3 Vzdělávací oblast Člověk a svět práce

V dokumentu RVP ZŠS se uvádí, že vzdělávací oblast Člověk a svět práce „zahrnuje široké spektrum pracovních činností, které vedou žáky k získání souboru vědomostí, základních pracovních dovedností a návyků v různých oblastech lidské činnosti. Cíleně se zaměřuje a systematicky ovlivňuje rozvíjení motorických schopností, manuálních dovedností a návyků žáků a tím přispívá k jejich co nejsamostatnějšímu zapojení do každodenního života a umožňuje jim přípravu na vykonávání jednoduchých pracovních činností“ (RVP ZŠS 2018, s. 51). Ve vyšších ročnících pak RVP ZŠS (2018, s. 51) doporučuje zařadit do této oblasti předprofesní přípravu, jejíž zaměření záleží na místních podmínkách a možnostech školy.

Tato oblast je obvykle prostřednictvím ŠVP vřazena do vyučovacího předmětu Pracovní činnosti.

Vzdělávací oblast Člověk a svět práce je realizována v průběhu celého základního vzdělávání a její obsah je rozdělen do několika tematických okruhů (RVP ZŠS 2018, s. 51):

- sebeobsluha,
- práce s drobným materiálem,
- práce montážní a demontážní,
- pěstitelské práce,
- práce v domácnosti,
- práce s technickými materiály.

Prostřednictvím těchto tematických okruhů jsou také žáci soustavně vedeni k dodržování zásad bezpečnosti a hygieny při práci (RVP ZŠS 2018, s. 51).

Pro účely této bakalářské práce je vhodné představit si podrobněji jeden z tematických okruhů, a to **Práci s drobným materiálem**.

Mezi učivo tohoto okruhu patří podle RVP ZŠS (2018, s. 52):

- různé drobné materiály a jejich využití (přírodniny, modelovací hmota, papír a karton, textil, drát, folie, aj.),
- pracovní pomůcky a nástroje, funkce a využití,
- jednoduché pracovní operace a postupy, organizace práce,
- lidové zvyky, tradice, řemesla; užití některých jednoduchých technik zpracování vybraných materiálů.

Do první kategorie práce s textilním materiálem lze zařadit i činnost plstění, která souvisí s tématem této bakalářské práce.

K podrobnějšímu představení této techniky dojde v následující praktické části.

PRAKTICKÁ ČÁST

4 Tvorba procesního schématu

Cílem bakalářské práce je zjistit vhodnost použití procesního schématu při práci s žáky s PAS v hodinách vyučovacího předmětu Pracovní činnosti. Konkrétní činností, u které bude vhodnost použití tohoto edukačního nástroje hodnocena, je plstění.

Vzhledem k faktu, že v dostupných zdrojích nelze žádné procesní schéma pro činnost plstění nalézt, bylo nutné přistoupit k jeho tvorbě. Podobná procesní schémata existují pouze pro výtvarné činnosti. S ohledem na podobnost výtvarných a pracovních činností, lze konstatovat, že pro jejich tvorbu platí podobná pravidla. Kurfürstová a Zobačová (2014, s. 2) uvádějí, že při těchto činnostech dochází ke spojení činnosti smyslů, rozumového chápání a představivosti. Soustavně se také podle nich rozvíjí pozorovací schopnosti a dochází ke zvyšování duševní pohody a sebevědomí.

U dětí s PAS je vhodné se při těchto činnostech řídit principy Strukturovaného učení. Kurfürstová a Zobačová (2014, s. 1) upozorňují, že „tyto činnosti mnohdy nestačí pouze vysvětlit, ale je třeba je předvést a rozkreslit, pokud chceme, aby je dítě s PAS pochopilo a osvojilo si je. Je proto vhodné předkládat dětem vzory a používat jako podporu procesní schémata.“

Autorky dále doporučují uvést obrazový materiál procesního schématu samostatně na stránku, aby jej bylo možné následně zalaminovat. Podle jejich názoru je také vhodné doplnit fotografie jednoduchým textem, který může dítě vnímat společně s fotografií. Nenásilným způsobem tak dítěti pomáháme seznamovat se s písmeny a slovy, popřípadě v nácviku a upevňování čtení (Kurfürstová, Zobačová 2014, s. 1). Procesní schéma je variabilní edukační nástroj a lze ho přizpůsobit a upravit dle potřeb, schopností a možností každého jednotlivého dítěte.

Při pracovních či výtvarných činnostech s dětmi s PAS je vhodné postupovat podle určitých principů a zásad, které Kurfürstová, Zobačová (2014, s. 4) shrnují do následujících bodů:

- strukturalizace založená na jasném a přehledném rozčlenění pracovní plochy a pracovního prostoru,

- vizualizace uplatňovaná využíváním nejrůznějších druhů pomůcek (samotný výrobek, ukázka materiálů, ...) a procesního schématu,
- individualizace založená na samostatné práci dospělého s dítětem dle jeho individuálních schopností a možností,
- motivace uplatňovaná při jednotlivých činnostech nebo za vykonanou práci dle nastaveného odměnového systému,
- bezpečnost při práci se všemi pomůckami i materiály,
- posloupnost, tedy postup od nejjednoduššího ke složitějšímu.

Při práci s procesním schématem je vhodné řadit jednotlivé kroky vždy zleva doprava nebo shora dolů na dobře viditelné místo dle principů Strukturovaného učení. Vždy je nutné přesvědčit se, že dítě rozumí tomu, co je na fotografii znázorněno. Důležité je také, aby dítě pochopilo posloupnost mezi jednotlivými kroky procesního schématu (Kurfürstová, Zobačová 2014, s. 4).

Procesní schéma, které je nutné pro účely bakalářské práce vytvořit, se týká činnosti plstění.

4.1 Plstění

Plstění vlny patří mezi nejstarší řemeslné technologie (Škorpilová 2011, s. 7). Jedná se o velmi jednoduchou techniku, kdy se ze surového ovčího rouna, které se namočí, namydí a mechanicky stlačuje, stane postupně filc. V podstatě jde o proces srážení vlny pomocí mechanického tlaku a vysoké teploty vody. Plstit lze i bez přítomnosti vody pomocí plstící jehly (Škorpilová 2011, s. 7). Tento proces se někdy nazývá také filcování nebo plstnatění. Pro účely bakalářské práce bude používán termín plstění.

Plstění se dělí do dvou skupin, na plstění „mokrý“ a plstění „suchý“ (Jakubů, Tomcová 2008, s. 4). Rozdíl v obou technikách je patrný již z názvu. U „suchého“ plstění se pracuje pouze s jehlou a ovčí rouno se nenamáčí, u „mokrýho“ plstění je nutné použít vodu a mýdlo.

Vzhledem k cílové skupině respondentů byla zvolena jednodušší technika, a to plstění „mokrý“, konkrétně pak tvorba „plstěného dredu“. Mokrý plstění spočívá pouze ve třech opakujících se činnostech. Jedná se o namáčení rouna v teplé mýdlové vodě, vyždímání přebytečné vody z rouna a jeho válení na podložce. Výsledným výrobkem je podlouhlý váleček ze zaplstěného ovčího rouna, který můžeme použít jako

polotovaru k dalšímu tvoření (například stonek květiny) nebo jako finální výrobek (například ozdoba do vlasů).

Technika plstění byla zařazena do vyučovacího předmětu Pracovní činnosti ze tří důvodů. Jedná se o činnost, která je:

- poměrně málo známá, tudíž při vyučování téměř nevyužívaná – žáci se s ní s velkou pravděpodobností dosud nikdy nesetkali a bude pro ně s největší pravděpodobností nová,
- vhodná pro procvičování jemné motoriky a obratnosti prstů i celé ruky,
- často a s úspěchem využívána v chráněných a terapeutických dílnách.

4.2 Tvorba procesního schématu pro plstění

V předešlých kapitolách byly uvedeny zásady vytváření edukačního nástroje „procesního schématu“ a také činnost, se kterou budou žáci jeho prostřednictvím seznámeni. Nyní lze tedy přistoupit k popisu samotné tvorby konkrétního procesního schématu pro plstění. Jeho nedílnou součástí je i představení pracovního místa a pomůcek potřebných pro tuto činnost prostřednictvím obrazového materiálu.

Z forem procesního schématu uvedených v kapitole „2.3 Procesní schéma“ byla pro účely této bakalářské práce zvolena nejčastěji používaná forma procesního schématu, a to forma obrazová (Čadilová, Žampachová 2008, s. 64).

S ohledem na vyšší přehlednost a srozumitelnost, byl zvolen formát papíru A4 „na šířku“. Tímto výběrem se snížil počet řádků a zvýšil počet položek na jednom řádku.

Edukační nástroj v obrazové formě se skládá ze dvou částí:

- „PLSTĚNÍ – POMŮCKY“ – představení pracovního místa a pomůcek
- „PLSTĚNÍ“ – samotné procesní schéma pro plstění

Při volbě názvů obou částí bylo přihlédnuto k požadavku srozumitelnosti a jednoduchosti, který je při práci s dětmi s PAS zásadní. Tyto názvy jsou součástí obrazového materiálu a jsou uvedeny na každém listě v levém horním rohu, který je pro žáky s PAS výchozím vizuálním bodem. Podmínka postupu práce „zleva doprava“, kterou uvádí Čadilová a Žampachová (2008, s. 63), je tak splněna. Název je vytvořen

velkými písmeny v jednoduchém bezpatkovém písmu fontu Arial v černé barvě a velikosti 20.

Pod názvem jsou umístěny tabulky s jednotlivými vyobrazeními předmětů či činností a jejich popisky. Tyto tabulky byly předem připraveny v textovém editoru. Tabulka pro obrazový materiál „PLSTĚNÍ – POMŮCKY“ se skládá ze čtyř polí umístěných vedle sebe v jednom řádku. Tabulka pro samotné procesní schéma, tedy obrazový materiál „PLSTĚNÍ“ se skládá z osmi polí, která jsou řazena zleva doprava ve dvou řádcích, vždy po čtyřech vedle sebe.

Formou vyobrazení jsou ve většině případů fotografie. Oproti obrázkům jsou fotografie názornější a lépe dokumentují danou skutečnost. Všechny fotografie byly pořízeny tak, aby jednoznačně a bez zbytečných detailů reprezentovaly určitý předmět nebo činnost. Rušivé elementy nebo nadbytečné detaily mohou totiž odvádět pozornost žáka od zobrazovaného předmětu (Šarounová a kol. 2014, s. 19). Fotografie byly upraveny v programu Windows Photo Viewer do příslušné velikosti a následně umístěny do připravených tabulek. V jednom případě byl pro vyobrazení použit piktogram, a to při kroku zobrazujícím dospělou osobu a její vizuální kontrolu. Byl použit jednoduchý piktogram „dospělé osoby“ a „oka“ v černé barvě. Tato forma byla zvolena především pro svou jednoduchost a také neutrálnost. Pokud by pro tento krok byla zvolena fotografie autorky bakalářské práce nebo třídní učitelky žáků s PAS, byla by znemožněna participace jiné dospělé osoby.

Všechna vyobrazení byla opatřena jednoduchým jasným a srozumitelným popiskem. Jak uvádí Kurfürstová, Zobačová (2014, s. 4), může být tento text vnímán žákem společně s obrázkem a rozvíjet tak jeho čtení. Pro text byla s ohledem na jeho srozumitelnost a jednoduchost zvolena tak jako u názvu obou materiálů velká písmena bezpatkového písma fontu Arial v černé barvě a velikosti 18 popřípadě 14. Popisky u vyobrazení předmětů tvoří podstatná jména v 1.pádě. Popisky pro vyobrazení činností tvoří slovesa, konkrétně pak rozkazovací způsob 2.osoby čísla jednotného. Pro pomůcku „ovčí round“ byl v popisku použit termín „vlna“, neboť je pro žáky srozumitelnější. Termín „ovčí round“ žáci s PAS s největší pravděpodobností neznají a jeho použití není pro účely bakalářské práce nezbytné.

Podrobný popis tvorby obou částí edukačního nástroje, tedy první části „PLSTĚNÍ – POMŮCKY“ i druhé části „PLSTĚNÍ“ je uveden v následujících kapitolách. Tento popis

může také sloužit jako doprovodný materiál k vytvořenému edukačnímu nástroji. Jsou zde podrobně popsány všechny faktory, ke kterým bylo nutno při tvorbě přihlížet.

4.2.1 „PLSTĚNÍ – POMŮCKY“

Obrazový materiál „PLSTĚNÍ – POMŮCKY“ byl tvořen následujícím způsobem:

1. specifikace pracovního místa

Pracovní místo tvořila plocha s igelitovým ubrusem, který zabraňoval možnému poškození desky stolu. Na ubrus byla umístěna protiskluzová podložka z pěnové podlahové krytiny z PVC, která znemožňovala možné posouvání ovčího rouna při válení. S ohledem na eliminaci rušivých elementů při samotné práci byl zvolen průhledný ubrus bez vzoru a podložka světlé barvy také bez vzoru. Takto připravené pracovní místo bylo vyfotografováno. Fotografie byla následně umístěna do připravené tabulky a opatřena popiskem „PRACOVNÍ MÍSTO“.

2. specifikace pomůcek

Pomůcky tvořila miska s teplou mýdlovou vodou a ručník. Mýdlová voda byla vytvořena pomocí tekutého mýdla rozpuštěného ve vodě. V průběhu plstění by měla být mýdlová voda vždy teplá. Tato skutečnost je kontrolována přítomnou dospělou osobou. Další pomůcku představoval ručník určený na utírání mokrých rukou. S ohledem na eliminaci rušivých elementů byly zvoleny jednobarevné pomůcky bez vzoru. Pomůcky byly umístěny na pracovní plochu a vyfotografovány. Fotografie byly následně umístěny do připravené tabulky a opatřeny popiskem „MISKA S VODOU“ a „RUČNÍK“.

3. specifikace materiálu pro plstění

Jako materiál pro plstění bylo použito běžně dostupné česané ovčí rouno v modré barvě. Na výrobu jednoho dredu bylo použito cca 10 g ovčího rouna připraveného do podlouhlého tvaru. Materiál byl položen na pracovní místo a vyfotografován. Fotografie byla následně umístěna do připravené tabulky a opatřena popiskem „VLNA“.

Obrazový materiál „PLSTĚNÍ – POMŮCKY“ byl následně 4x barevně vytištěn na formát papíru A4 „na šířku“, zalaminován a připraven pro představení žákům s PAS.

4.2.2 Obrazový materiál „PLSTĚNÍ“

U obrazového materiálu „PLSTĚNÍ“ bylo nejprve nutné stanovit počet jednotlivých kroků procesního schématu. Jak uvádí Čadilová a Žampachová (2008, s. 62) nesmí jich být ani příliš mnoho, ani příliš málo. Procesní schéma má dětem s PAS při práci pomoci, ne je zdržovat.

S ohledem na tuto skutečnost bylo procesní schéma rozděleno na osm kroků. Jednotlivé kroky byly pro vyšší přehlednost opatřeny čísly od 1 do 8 v písmu Arial v černé barvě a velikosti 14.

Také popisky u jednotlivých kroků byly vytvořeny v písmu Arial v černé barvě a velikosti 14.

Tak jako u obrazového materiálu „PLSTĚNÍ – POMŮCKY“ bylo použito doporučené řazení zleva doprava (Čadilová a Žampachová 2008, s. 63).

Obrazový materiál „PLSTĚNÍ“ byl tvořen následujícím způsobem:

1. specifikace prvního kroku procesního schématu

Prvním krokem procesního schématu byl začátek činnosti, tedy vyobrazení materiálu na podložce. Pro tento účel byla použita již pořízená fotografie materiálu ovčího rouna s popiskem „VLNA“ z obrazového materiálu „PLSTĚNÍ – POMŮCKY“. Fotografie i popisek byly vloženy do připravené tabulky.

2. specifikace druhého, třetího a čtvrtého kroku procesního schématu

Druhý, třetí a čtvrtý krok znázorňoval tři hlavní činnosti, kterými se plstění provádí, tedy namáčení, vyždímání a válení. S pomocí dětského asistenta (dcery autorky bakalářské práce) byly všechny tyto tři činnosti vyfotografovány. Dětský asistent byl zvolen s ohledem na podobnost velikosti a vzhledu ruky s rukou žáků. Při pořizování fotografií byl kladen důraz na jednoduchost, přehlednost a srozumitelnost jednotlivých kroků. Vyobrazena byla vždy pouze ta ruka, která činnost provádí. Při kroku namáčení je ruka s rounem ponořena do misky s mýdlovou vodou. Při kroku ždímání je ruka v pěst a mačká namočené rouno. Při kroku válení je ruka položena na rounu na podložce. Tato fotografie byla následně opatřena ještě šipkami v černé barvě naznačujícími směr válení „tam a zpět“. Všechny fotografie byly umístěny do připravené tabulky a opatřeny jednoduchými popisky – „NAMOČ DO VODY“, „VYŽDÍMEJ“ a „VÁLEJ“.

3. specifikace pátého kroku procesního schématu

Pátý krok měl zobrazovat opakování všech tří činností z předchozí specifikace. Zde je nutné vysvětlit, že k plstění dochází právě opakováním těchto tří činností, a to opakováním v této posloupnosti. Pokud není tato posloupnost dodržena, nepodaří se plstění dokončit. Namáčení, ždímání a válení je nutné opakovat do té doby, než je dred tvrdý. Jedině pak je výrobek hotov. Délku tohoto procesu nelze přesně určit, neboť záleží na individuální technice plstění konkrétní osoby a na síle přitlaku rouna na podložku při válení. S ohledem na praktické zkušenosti autorky bakalářské práce bylo stanoveno, že je nutné tyto tři kroky opakovat 4x. Na vyobrazení pátého kroku tedy bylo nutné umístit celou sérii všech tří kroků a symbol opakování. Pro vyobrazení činností byly použity zmenšené fotografie z předchozích kroků umístěné vedle sebe ve správné posloupnosti. Pro vyjádření „opakování“ série byly použity dvě šipky v černé barvě, které svým směřováním a umístěním naznačují proces opakování. Fotografie a šipky byly umístěny do tabulky a opatřeny popiskem „OPAKUJ 4x“.

4. specifikace šestého kroku procesního schématu

Šestý krok měl zobrazovat kontrolu dospělou osobou. Jedná se o krok, kdy po sérii opakování tří hlavních činností předá žák výrobek dospělé osobě, která vizuální a hmatovou kontrolou zjistí, zda je dred hotový či ne. V případě, že je dred tvrdý, je práce hotova. V případě, že je měkký, je nutné v činnosti znovu pokračovat. K vyobrazení této činnosti byly použity dva jednoduché piktogramy v černé barvě – „dospělá osoba“ a „oko“. Oba piktogramy byly následně umístěny do jedné buňky tabulky a opatřeny popiskem „UKAŽ DOSPĚLÉMU“.

5. specifikace sedmého kroku procesního schématu

Sedmý krok znázorňoval konec práce, tedy hotový výrobek (uplstěný dred). Dred byl umístěn na podložce pracovního místa a vyfotografován. Na fotografii není znázorněna ruka, neboť se již nejedná o činnost, ale o hotový výrobek. Fotografie byla následně umístěna do tabulky a opatřena popiskem „KONEC“.

6. specifikace osmého kroku procesního schématu

Poslední osmý krok měl zobrazovat odměnu, která byla motivací k celé činnosti. Jak uvádí Thorová (2016, s. 405) je odměna nezbytnou součástí práce, neboť „dítě musí získat důvod, proč má pracovat“. V našem případě se jednalo o motivaci bonbonem.

Zde je nutné zdůraznit, že procesní schéma bylo tvořeno pro žáky s PAS, u kterých je „práce s odměnovým systémem“ dlouhodobě využívána a autorka práce proto po dohodě s třídní učitelkou nepovažovala za nutné motivovat je odměnou po každém vykonaném kroku. Pokud by se jednalo o žáky, kteří s tímto „odměnovým systémem“ začínají pracovat, musela by být frekvence odměňování výrazně vyšší (Thorová 2016, s. 405). Bonbon byl vyfotografován, opatřen popiskem „ODMĚNA“ a umístěn do tabulky.

Obrazový materiál „PLSTĚNÍ“ byl následně 4x barevně vytištěn na formát papíru A4 „na šířku“, zalaminován a připraven pro představení žákům s PAS.

Procesní schéma bylo vytvořeno pouze v jedné podobě pro všechny čtyři žáky, přestože si autorka bakalářské práce uvědomuje, že podle principu individualizace (Peeters 1998, s. 17) by bylo vhodnější vytvořit pro každého žáka procesní schéma individuální. Bohužel ale v tomto případě nebylo možné se tímto principem řídit, neboť autorka neznala respondenty dlouhodobě a nemohla tedy připravit pro každého z nich procesní schéma „šité na míru“. Z tohoto důvodu bylo žákům s PAS představeno jedno stejné procesní schéma.

Ke sledování vhodnosti použití vytvořených obrazových materiálů „PLSTĚNÍ – POMŮCKY“ a „PLSTĚNÍ“ dojde v následující empirické části bakalářské práce.

EMPIRICKÁ ČÁST

5 Cíle průzkumu, metodologie

Po vytvoření obrazového materiálu lze nyní naplnit cíl bakalářské práce, kterým je sledování vhodnosti použití procesního schématu při práci s žáky s PAS v hodinách vyučovacího předmětu Pracovní činnosti.

Činnost plstění, která bude žákům prostřednictvím tohoto edukačního nástroje představena, byla popsána v předešlé části bakalářské práce. Zde byla také prezentována tvorba obrazových materiálů. „PLSTĚNÍ – POMŮCKY“ je materiál určený pro seznámení s pomůckami a pracovním místem a „PLSTĚNÍ“ je samotné procesní schéma.

K naplnění cíle byla použita metodologie kvalitativního průzkumu, konkrétně pak metoda pozorování a rozboru přímé práce. Vhodnost a přínos použití připraveného obrazového materiálu je zkoumána u čtyř žáků ze speciální třídy pro děti s PAS v Libereckém kraji. Jednotliví žáci jsou představeni prostřednictvím případových studií. Jak uvádí Hendl (2005, s. 104) „v případové studii sbíráme velké množství dat od jednoho nebo několika málo jedinců. Jde v ní o zachycení složitosti případu a o popis vztahů v jejich celistvosti. Sledováním více případů získá výzkumník větší vhled do dané problematiky.“ Autorka bakalářské práce se proto snažila představit všechny žáky v jejich jedinečnosti a zároveň komplexitě problematiky PAS. Ke sledování došlo v průběhu deseti setkání, která jsou podrobně popsána v jedné z následujících kapitol. Shrnuje je také přehledná tabulka, která je součástí příloh bakalářské práce. Jejím účelem je stručně představit souhrn průběhu průzkumu, ze kterého bude patrný přínos pro jednotlivé žáky.

6 Případové studie

Pro zachování anonymity a snazší orientaci budou respondenti označeni fiktivními jmény – **Adam, Bedřich, Ctírad a David**.

Sběr dat pro zpracování případových studií jednotlivých žáků byl proveden ze zpráv ze speciálně pedagogických center (dále i SPC), z individuálních vzdělávacích plánů (dále i IVP) těchto žáků, z rozhovorů s třídním učitelem a z vlastního pozorování autorky bakalářské práce.

ADAM

Pohlaví, věk: chlapec, 12 let

Diagnóza: dětský autismus se středně těžkou až těžkou symptomatikou, střední mentální retardace, ADHD, výrazně kolísavá pozornost, strabismus, srdeční vada

Medikace: doporučena, nerealizována

Osobní anamnéza: Adam se narodil jako první dítě z rizikového těhotenství. Porod proběhl v předpokládaném termínu císařským řezem. Tělesný vývoj byl mírně opožděný. Sedět začal před prvním rokem, lezl, stoj s oporou společně s chůzí okolo 13 měsíců. Žvatlání okolo prvního roku života, slova po 1. roce opakoval, v průběhu 2. roku pak nastoupilo i opakování jednoduchých vět. Diagnostika proběhla ve 3 letech.

Rodinná anamnéza: Adam se narodil a žije v úplné rodině, ve společné domácnosti s oběma rodiči. Sourozence nemá. Matka, 38 let, středoškolské vzdělání, v současné době v domácnosti. Otec, 39 let, středoškolské vzdělání, podnikatel.

Zájmy a mimoškolní aktivity: Adam se zajímá o dopravní prostředky, především o tramvaje. Má rád točící se předměty. Velmi rád si hraje se stavebnicí. Mezi jeho zájmy patří i sledování televize a hry na počítači. S rodiči často a rád chodí na procházky a navštěvuje své prarodiče a tetu.

Školní anamnéza: Ve třech letech nastoupil Adam do speciální třídy pro děti s kombinovaným postižením v běžné MŠ. Zpočátku byly patrné velké obtíže a výběrovost v kontaktu s učitelkami, pak se postupně adaptoval. V MŠ byl využíván ke komunikaci VOKS a principy TEACCH programu. Adamova docházka do MŠ se postupně ustálila na 2,5 hodiny denně, později na 3 hodiny denně. Vycházky s dětmi

vzhledem ke své nadměrné hyperaktivitě z důvodu zajištění bezpečnosti neabsolvoval. V době nástupu do MŠ byla jeho řeč dyslalická, obtížně srozumitelná, velmi časté byly echolálie. Logopedická péče probíhala v rámci MŠ. Hra měla především manipulativní charakter, oční kontakt navazoval přiměřeně. Rád si hrál s vodou. Měl také rád hudbu, aktivně i pasivně. Byl velmi emotivní s projevy agrese a autoagrese.

V šesti letech nastoupil na doporučení SPC do speciální třídy pro děti s PAS základní školy speciální. Ve třídě bylo 6 žáků. Vzdělání probíhalo dle RVP základního vzdělání s přílohou pro střední mentální postižení a dle IVP vypracovaného třídním učitelem. Při vyučování navázal pedagog na využívání VOKS a TEACCH programu. Po nástupu do školy byl Adam neklidný, na práci se dokázal soustředit jen krátkodobě. Byl lítostivý a stranil se dětí. Rád vyhledával klidná místa, nerad přijímal nové postupy a znalosti. V komunikaci přetrvávaly velmi časté echolálie. Úchop tužky byl špatný. Začal se učit a pracovat podle denního režimu. V jídle byl vybíravý a jedl pouze lžící. Nedovedl se samostatně obléknout ani svléknout. Základní hygienické návyky většinou dodržoval, neuměl smrkat. Rád zpíval, poslech písni ho uklidňoval. Adam nebyl manuálně zručný a nebyl veden k samostatnosti. Neznal pracovní návyky. Báł se odpadkového koše a dřezu.

Od sedmi let do současnosti pokračuje Adam ve školní docházce ve stejné třídě, v mírně pozměněném a menším kolektivu žáků. Díky speciálnímu přístupu i vyučovacím metodám došlo a dochází v některých oblastech ke zlepšení. Adamovým hlavním rysem je stále neklid, soustředění na práci je krátkodobé. Kvalita poznávacích procesů je ovlivněna silnými projevy ADHD, úroveň vědomostí a dovedností ovlivňuje momentální stav. Často vyrušuje, neboť se stále zajímá o to, co dělají ostatní a následně to komentuje. Není samostatný, potřebuje trvalý dohled. Nemá rád změny v kolektivu. Stále jsou velmi časté echolálie, které ztěžují komunikaci. Postupně se rozšířila jeho slovní zásoba, ale začíná se objevovat používání nevhodných slov. Grafický projev je neupravený a kresba obsahově chudá. Přetrvává ledabylý úchop tužky. Čte s částečným porozuměním, obtížně reprodukuje text. Má velmi rád knihy a časopisy. V matematice má velké výkyvy. Znalosti díky své nesoustředěnosti nedokáže použít, pracuje pouze s dohledem. Vyjmenuje číselnou řadu do dvaceti, počítá spolehlivě v oboru do deseti. Velmi dobře zvládá práci na počítači a má ji rád. Učivu vlastivědy a přírodovědy rozumí a pokud se soustředí, rád o něm vypráví. Při pracovních činnostech nepracuje samostatně, není vytrvalý a práci ne vždy dokončí. Fyzicky není příliš zdatný, je téměř neschopen

cílené činnosti. Motorika je ovlivněna ADHD, při práci není zručný. S ostatními spolužáky začal navštěvovat kurzy plavání, které ho velmi baví. Začal se také učit bruslit. Základní hygienické návyky jsou již upevněny. Potřeba sociálního kontaktu a jeho navazování je zřetelná. Emocionálně je labilní a impulsivní. V chování pomohlo vytvoření „Smlouvy o chování“, kterou sepsal společně s třídním učitelem a ředitelem školy. Má velkou potřebu pozitivní motivace. Z každé pochvaly má velkou radost. Cílem speciálně pedagogické práce je zvládnání změn, které přináší denní život, bez afektivních projevů a sebepoškozování. Je nutné cvičit sebeovládání.

BEDŘICH

Pohlaví, věk: chlapec, 12 let

Diagnóza: dětský autismus se středně těžkou až těžkou symptomatikou, lehká mentální retardace

Medikace: bez medikace

Osobní anamnéza: Bedřich se narodil jako první dítě z bezproblémového těhotenství. Porod proběhl v předpokládaném termínu bez komplikací. Motorický vývoj v normě, samostatná chůze ve 12 měsících věku. Vývoj řeči problematický a opožděný. Diagnostika proběhla ve 3 letech.

Rodinná anamnéza: Bedřich se narodil do úplné rodiny, ale otec rodinu v jeho 5 letech opustil. Matka, 41 let, středoškolské vzdělání, v současné době zaměstnána na částečný úvazek, v minulosti v domácnosti. Otec, 43 let, středoškolské vzdělání, zaměstnán, žije s novou rodinou. Chlapec žije ve společné domácnosti s matkou. Má nevlastního sourozence v nové rodině otce.

Zájmy a mimoškolní aktivity: Bedřichovi se líbí točící se předměty. Rád pozoruje otevírání a zavírání dveří a vrat. Mezi jeho zájmy patří také kontrola času a jeho sledování. Rád pracuje s kuchyňskou minutkou. Jeho oblíbenou činností je sledování televize a hry na počítači. S maminkou často a rád navštěvuje své prarodiče.

Školní anamnéza: Ve třech letech nastoupil Bedřich do speciální třídy pro děti s kombinovaným postižením v běžné MŠ. Ve třídě bylo 10 dětí a 2 pedagogové. Nejprve nastoupil do MŠ na diagnostický pobyt na 2 hodiny denně, později pak na 4 hodiny 2x v týdnu, ostatní dny docházel na 3 hodiny denně. Adaptace byla obtížná, odloučení od rodiny snášel těžce, do MŠ chodil nerad, plakal. Postupným prodlužováním pobytu

v MŠ se situace zlepšovala a Bedřich začal do MŠ chodit rád. V době nástupu do třídy byla řeč dyslalická, obtížně srozumitelná, logopedická péče probíhala jen v MŠ. Po dobu docházky byl v MŠ využíván systém VOKS a principy TEACCH programu.

V šesti letech nastoupil Bedřich na doporučení SPC do speciální třídy pro děti s PAS základní školy speciální, do kolektivu 6 žáků. Vzdělání probíhalo dle RVP základního vzdělání s přílohou pro lehké mentální postižení a dle IVP vypracovaného třídním učitelem. Při vyučování navázal pedagog na využívání VOKS a TEACCH programu. Chlapec byl na školu dobře připraven, stereotypie přetrvávaly spíše v přítomnosti matky. Prioritou po nástupu do ZŠ bylo zvládnutí jeho nutkové potřeby otevírat a zavírat dveře. Dále se pedagogové soustředili na kultivaci chování při jídle a cílené zapojování Bedřicha do hry. Používanou materiální motivací byl bonbon nebo sušenka. V oblékání byl samostatný. Základní hygienické návyky měl upevněny. Špatně zvládal hlasité zvuky a velké kolektivy. Při nástupu do ZŠ nebyl příliš zručný. Dobře se orientoval v prostoru. Začal se učit pracovat a řídit se podle denního režimu. Pomůckou mu byly hodiny a minutka. Úchop tužky byl špatný. Znal některá písmena abecedy a dokázal je přiřadit k obrázku. Slovní zásoba byla malá, měl problémy s vyjadřováním a při práci s dechem. V matematice znal pojmy hodně a málo a vyjmenoval řadu čísel do deseti.

Od sedmi let do současnosti pokračuje ve školní docházce ve stejné třídě, v mírně pozměněném a menším kolektivu žáků. Již po prvním roce ve speciální třídě byly vidět pokroky ve všech oblastech a Bedřich vyvrátil. Začal pracovat spolehlivě, zvykl si také na školní družinu, kam pravidelně docházel a dochází. Bez problémů dodržuje denní režim, již nepotřebuje hodiny ani minutku, čas si průběžně kontroluje na nástěnných hodinách ve třídě nebo na svých hodinkách. Na svém pracovním místě má kalendář, kam si zapisuje různé akce, kterých se třída zúčastní. Kultura stravování se zlepšila. Přestože si slovní zásobu rozšířil, je stále malá. Komunikační dispozice jsou nedostatečné. Paměť je krátkodobá. Naučil se ale lépe pracovat s dechem. Je schopen mluvit nahlas a zazpívat před třídou písničku nebo zarecitovat krátkou básničku. Materiální motivaci se postupně daří nahrazovat motivací činností nebo sociální, tedy oblíbenou činností nebo pochvalou. Pokud je vhodně motivován, zvládá i dlouhodobější práci. Jinak je spíše pasivní. Čte s částečným porozuměním, ale obtížně reprodukuje text. Velmi rád si prohlíží časopisy, především Čtyřlístek. Špatné držení tužky přetrvává. Písmo má upravené a napsaný text většinou bez větších chyb. V matematice bezpečně pozná všechny číslice a vyjmenuje řadu čísel do dvaceti. Bez chyb počítá v oboru do deseti,

slovní úlohy nezvládá. Pomocí hry a nápodoby se učí, jak se chovat v jednotlivých životních situacích. Zručnost při různých činnostech je stále nízká. Velmi rád skládá podle plánu ze stavebnice, vlastní invence chybí. Hry s dětmi nevyhledává. Zvládá dobře práci na počítači. Bedřich je pyknický typ. V rámci tělesné výchovy začal se spolužáky navštěvovat kurzy plavání. Plavání se mu líbí a prospívá mu i v dobré práci s dechem. Zvládá i bruslení, které absolvuje se spolužáky každou zimu v rámci tělesné výchovy. Emocionálně se příliš neprojevuje. Obtížně navazuje sociální kontakt. Vztah k dětem není silný, vztah k dospělým vesměs kladný. Stále nemá v oblibě velké kolektivy, především s malými dětmi. Kolektivem třídy je přijímán a jako nekonfliktní žák je oblíben. Přestože stále nemá rád hlasité zvuky, zvládá je již mnohem lépe než při nástupu do školy. Nemá rád echolalické projevy spolužáků. Při nervozitě se objevují křeče v obličejí a mělké dýchání. Zájem o točící se předměty přetrvává.

CTIRAD

Pohlaví, věk: chlapec, 13 let

Diagnóza: dětský autismus se středně těžkou až nízkofunkční symptomatikou, těžká mentální retardace

Medikace: tlumení neklidu (Chlorprothixen), tlumení úzkosti (Zoloft)

Osobní anamnéza: Ctirad se narodil jako druhé dítě z rizikového těhotenství. Porod byl předčasný, ale bezproblémový. Motorický vývoj dítěte byl spíše akcelerovaný. Vývoj řeči se od 3,5 let dostal do regrese a slovní zásoba upadala. Diagnostika proběhla ve 4 letech.

Rodinná anamnéza: Ctirad se narodil do úplné rodiny, žije ve společné domácnosti s matkou, otcem a sourozencem. Matka, 44 let, středoškolské vzdělání, v současné době v domácnosti. Otec, 44 let, učňovské vzdělání, zaměstnán jako zámečnick. Bratr navštěvuje běžnou ZŠ.

Zájmy a mimoškolní aktivity: Ctirad má velmi rád přírodu. Jeho oblíbenou činností je práce na zahradě, procházky a sběr přírodnin. S rodiči také rád a často jezdí na raftu nebo leze na horolezecké stěně. Mezi jeho zájmy patří také hra s kostkami ze stavebnice nebo plyšáky.

Školní anamnéza: Ctirad nastoupil ve čtyřech letech do MŠ se speciální málopočetnou třídou. Po nástupu většinou neprojevoval zájem o kontakt s ostatními

děťmi. Pokud už zájem výjimečně projevil, jednalo se o problematický přístup, například bouchnutí dítěte. Podle vyjádření učitelky MŠ reagoval na verbální pokyn nebo gesto, ale k cílené činnosti přistupoval pouze dle nálady a momentálního rozpoložení, ne podle struktur práce v MŠ. Po vánočních prázdninách se na kolektiv znovu velmi špatně adaptoval, docházelo ke kousání či bití dětí. Při práci s ním učitelky používaly ke komunikaci obrázky a znak do řeči. Dle sdělení lékařů se nedařilo nalézt správnou medikaci, a proto byl Ctirad často lítostivý a nezvladatelný. Postupně se u něj začala objevovat výběrovost v jídle a tendence jíst potraviny zvlášť, například pouze chleba a pouze salám. Zužoval se také repertoár stravy. Na konci docházky do MŠ se podařilo upravit medikaci a situace se mírně zlepšila.

V sedmi letech nastoupil Ctirad na doporučení SPC do ZŠ speciální do speciální třídy pro děti s PAS s málopočetným kolektivem. Vzdělávání u něj probíhalo podle RVP základního vzdělání s přílohou pro těžké mentální postižení a dle IVP vypracovaného třídním učitelem. Pedagog začal využívat program TEACCH a Strukturované učení. Ctiradův vývoj byl v jednotlivých oblastech značně nevyrovnaný. Měl velmi nízkou schopnost nápodoby a malou motivaci pro činnosti, které po něm vyžadovalo okolí. Nejnižších schopností dosahoval v oblasti poznávání a komunikace. Ta u něj neměla funkční charakter. Projevovaly se opožděné echolálie, kdy dokázal opakovat celé pasáže z pohádek. Ve všech činnostech směřoval ke stereotypiím. Časté byly projevy agresivního a autoagresivního chování. Prioritou po nástupu do školy bylo přijetí režimu školy, spolužáků, učitelů a socializace ve společnosti. Dalším cílem byl pak nácvik nových dovedností a rozvíjení komunikace. Motivace k činnostem byla materiální – bonbon, piškot, obrázek. Při nástupu do ZŠ rozuměl Ctirad jen některým slovům a velmi jednoduchým větám. Cílem bylo rozvíjet jeho pasivní a aktivní slovní zásobu a podporovat jeho slovní projev. Byl zvyklý pracovat s fotografiemi, na kterých poznával svou rodinu a sebe. Při výuce používal kromě fotografií i karty se slabikami a slovy, Lincovy tabulky a konkrétní předměty. Ve škole se striktně řídil denním režimem. Většinu činností prováděl s asistentem pedagoga. Jedl sám, a to pouze několik jídel, které mu připravila maminka. Převlékal se samostatně. Základní hygienické návyky měl částečně upevněné. Neměl rád hlasité zvuky a při jejich přemíře přecházel do autoagrese. Hudbu vydržel poslouchat jen malou chvíli. Úchop tužky měl špatný, spojil dva body čarou, snažil se obtáhnout křivku a vybarvit ohraničené tvary. Dokázal roztřídit předměty podle barev a tvarů. Barevné tužky okusoval a jednotlivé barvy ochutnával. Fyzicky

a pohybově byl velmi zdatný, zvládnul kotoul i stoj na hlavě. Byl velmi obratný, ale nereagoval na povely týkající se bezpečnosti. Přestože byl jeho projev většinou neklidný, na procházkách se zklidnil a byl ochoten chodit za ruku se spolužákem.

Od osmi let do současnosti pokračuje Ctírad ve školní docházce ve stejné třídě, v mírně pozměněném a menším kolektivu žáků. Již po prvním roce u něj došlo k mírnému zlepšení ve všech oblastech. Cílem speciálně-pedagogické práce se stala především kultivace projevů v běžném životě. V současné době bohužel dochází v některých oblastech ke stagnaci nebo dokonce k mírné regresi. Ve škole i doma se řídí denním režimem. Ctírad dokázal porozumět jednoduchým větám, které si vždy zopakoval. Někdy je pak sám použil ve správném kontextu. Dokázal sám pozdravit a rozloučit se, po upozornění také poděkoval a poprosil. V současnosti pozdraví, rozloučí se, poděkuje a poprosí až po vybídnutí. Pokud něco potřebuje, vezme si to bez dovolení. Při vyučování se začíná hlasitě projevovat, napodobuje zvuky zvířat nebo hučí. Základní hygienické návyky, které měl po prvních letech ve škole již upevněny, začíná v některých situacích ztrácet. Někdy se začne bez viditelné příčiny svlékat, válet se a rozhazovat rukama či nohama. Rozeznával písmena A, E, I, M, L. Začal pracovat s kartami posloupnosti děje a kartami emocí. Kvalita poznávacích procesů je velmi nízká. Pozornost a doba koncentrace je krátkodobá. Do činností v rámci výuky se mu většinou nechce a utíká do odpočinkové zóny, kterou tvoří zázemí s polohovacím vakem a gaučem. Činnost začne vykonávat až po důraznějším vybídnutí, ale vykonává ji velmi ledabyle a obvykle ji nechce dokončit. Pracuje pouze s trvalou asistencí. S ostatními spolužáky si nehraje a do jejich her se nezapojuje. Vztah k dětem není silný, vztah k dospělým výběrově kladný. Jeho oblíbenou činností je stavění z kostek a manipulace s přírodninami. Ctírad má špatný úchop tužky a jeho grafický projev je specifický. V matematice dokáže vyjmenovat řadu čísel do pěti a tyto číslice dokáže i přečíst a zapsat. Hudbu již dokáže krátce poslouchat, známé písně někdy doprovází posunky. Přetrvává nesnášenlivost hlasitých zvuků. Špatně snáší echolalické projevy svých spolužáků. Pokud je unavený, vyhledává malé prostory a přikrytí hlavy i těla dekou. Pohybově je zdatný, ale bez pocitu nebezpečí. Jeho jemná motorika je velmi dobrá, rád navléká korálky nebo je přebírá podle barev. Při procházkách se jeho projev zhoršil, začal být hlučný a někdy i nezvladatelný. Se spolužáky ze třídy začal navštěvovat kurzy plavání. Plavání má rád a rád se potápí. Chodí se třídou také bruslit. Bruslení ho baví a bruslí s maminkou v roli osobní asistentky. Již po prvním roce v ZŠ začal navštěvovat družinu a společně s ostatními dětmi začal

docházet na obědy do školní jídelny. Jeho výběrovost v jídle se daří eliminovat. Potřeba vedení a pomoci ve všech činnostech je velmi častá.

DAVID

Pohlaví, věk: chlapec, 14 let

Diagnóza: dětský autismus nízko až středně funkční, lehká mentální retardace, hydrocefalus, ADHD

Medikace: bez medikace

Osobní anamnéza: David se narodil jako první dítě z rizikového těhotenství, během něhož byla matka měsíc před porodem hospitalizována. V průběhu těhotenství prodělala matka toxoplazmózu. Porod byl předčasný a dítě muselo být po porodu kříšeno. Chlapec začal lézt po 2. roce života, samostatně seděl od 2,5 let. Ve 3 letech stál s oporou. Vzhledem k opožděnému motorickému vývoji byla nutná rehabilitace. Žvatlat začal od 2,5 let, první slova řekl v necelých 3 letech, první věty od 4 let. Diagnostika proběhla ve 3 letech.

Rodinná anamnéza: David se narodil do úplné rodiny, otec ale záhy zemřel, žije tedy v domácnosti pouze s matkou. Matka, 37 let, ZŠ zvláštní, vyučena. Sourozence nemá. S péčí o syna pomáhá matce výrazně její matka, tedy chlapcova babička.

Zájmy a mimoškolní aktivity: Davidovým velkým zájmem jsou dopravní prostředky, především tramvaje a vlaky. Rád se zabývá zkoumáním různých technických detailů. Jeho oblíbenou činností jsou také procházky se psem. Ve volném čase se věnuje také sledování televize, hraní her na počítači nebo prohlížení časopisů s technickou tematikou. Velmi často a rád cestuje s babičkou po Čechách i do zahraničí.

Školní anamnéza: Ve čtyřech letech nastoupil David do speciální třídy pro děti s kombinovaným postižením v běžné MŠ. Pobyt snášel dobře, došlo k dobré integraci. Vzhledem ke svému postižení se neúčastnil všech aktivit s ostatními spolužáky, přesto s nimi poměrně dobře vycházel. V šesti letech mu byl doporučen odklad povinné školní docházky.

V sedmi letech začal navštěvovat ZŠ praktickou. Ve třídě, do které nastoupil, byly spojeny dva ročníky. Bylo zde celkem 14 žáků. Vzdělávání probíhalo dle RVP pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním

postižením. Vzhledem ke svému postižení pracoval permanentně s asistencí. Učivo zvládal a učil se průměrně ve všech vyučovacích předmětech. V průběhu páté třídy došlo k výraznému zhoršení a bylo doporučeno, aby byl David přeřazen do speciální třídy s málopočetným kolektivem. Přestupu předcházelo seznámení s budoucími spolužáky ve speciální třídě s PAS formou návštěv a společného výletu. V září dalšího roku došlo k přestupu.

V současné době David pokračuje ve školní docházce v této málopočetné třídě. Vzdělává se podle IVP vypracovaného třídním učitelem. Po přestupu se David na třídu postupně adaptoval a po delší době si na něj zvykli i ostatní spolužáci. Vzhledem k tomu, že Davidovým hlavním rysem je upřednostňování vlastních zájmů a své osoby před osobami druhými, neobešla se adaptace bez problémů. V sociálním kontaktu je David jen ve velmi omezené míře schopen sdílení, chybí mu sociální cit a intuice. Oční kontakt nenavazuje, podívá se až po vybídnutí. Rozumí si pouze s výrazně mladšími dětmi, se kterými se setkává při pobytu ve školní družině, kam dochází již od nástupu do ZŠ. U těchto dětí sociální kontakt vyhledává, rád je poučuje, navádí a ponouká k různým, někdy nevhodným, činnostem. Kontaktu s cizími lidmi se spíše vyhýbá. S vrstevníky vztahy obvykle nenavazuje. Jeho vědomosti jsou ostrůvkovité a slovní zásoba chudá. Pozornost a doba koncentrace krátkodobá. Písmo má David poměrně upravené, ale jeho tempo psaní je pomalé. Při učebním procesu není aktivní. Na neoblíbené činnosti reaguje prokrastinací. Učivo českého jazyka i matematiky zvládá dobře. Učivo vlastivědy a přírodovědy s menšími obtížemi. Učivu fyziky nerozumí. Pokud nechce vykonat nějaký úkol nebo se mu jeho plnění nedaří, začne se rozčilovat, držet se za uši a křičet, že to řekne babičce. Pokud se vzteká, obvykle pobíhá, hýká a kýve podél těla zařatými pěstmi. Přestože má upevněné hygienické návyky, nerad je dodržuje. Jeho oblíbenými činnostmi je stavění se stavebnicí a prohlížení knih nebo časopisů, nejlépe s tematikou tramvají nebo vlaků. Má velmi rád blikáčky, světla a baterky. Naopak velmi špatně snáší hluk, hlasitou hudbu, zvuk mixéru nebo vysavače. Vadí mu také některé pachy, předměty většinou před prvním použitím očíhá. Má snížený práh bolesti. Strach projevuje tím, že se choulí, schovává a předloktím si zakrývá obličej nebo uši. Někdy dochází k autoagresi. David je fyzicky a motoricky nezdatný, v tělesné výchově má omezení vyplývající z jeho postižení. Plavecké kurzy se třídou navštěvuje, plave rád a zlepšuje se. Chtěl by navštěvovat plavecký kroužek. Bruslit se spolužáky nechodí.

7 Průběh průzkumu

Po představení jednotlivých respondentů lze přistoupit k samotnému průzkumu.

Průzkum probíhal v průběhu deseti setkání s žáky s PAS přímo u nich ve třídě, tedy v jim známém prostředí. K setkáním docházelo vždy jednou týdně po dobu více jak dvou měsíců, kdy byla činnost plstění zařazována do vyučovacího předmětu Pracovní činnosti. Průzkumu se zúčastnili čtyři výše zmínění žáci s PAS, autorka bakalářské práce a třídní učitelka žáků. Autorka bakalářské práce v této třídě pracovala jako asistent pedagoga, a proto nebylo nutné při prvním setkání průzkumu přistoupit k seznamování se žáky.

Doba trvání jednotlivých setkání se lišila, neboť se řídila schopnostmi a možnostmi žáků v dané chvíli. Motivací pro činnost byla již zmíněná odměna ve formě bonbonu.

Pracovní plochu tvořil velký oválný stůl, kolem kterého seděli všichni čtyři žáci s PAS, každý na svém pracovním místě označeném fotografií. Tato pracovní místa se v průběhu setkání neměnila. Záměrem autorky bakalářské práce bylo, aby žáci seděli okolo stolu, vzájemně na sebe viděli a měli tak možnost na sebe reagovat. Tento způsob rozmístění pracovních míst byl vhodný i pro snazší provádění názorných ukázek.

První tři setkání byli žáci s činností plstění seznamováni verbální cestou s vizuální dopomocí prostřednictvím názorné ukázky pomůcek i činnosti samotné.

Při čtvrtém setkání obdržel každý žák s PAS zalaminovaný obrazový materiál „PLSTĚNÍ – POMŮCKY“ a procesní schéma „PLSTĚNÍ“. Tyto materiály pak pro něj byly od tohoto setkání vždy připraveny a byly mu k dispozici po celou dobu jeho činnosti.

PRVNÍ SETKÁNÍ

Cíl: zahájení, představení a seznamování s technikou plstění, pomůckami, materiálem, hotovými výrobky a odměnou, motivace k vyzkoušení činnosti

Prostředek: verbální (instrukce a podpora při práci), vizuální (názorná ukázka)

Průběh: Na začátku prvního setkání byli žáci seznámeni se záměrem vyzkoušet si a naučit se novou činností – plstění. Nejprve jim byly ukázány hotové plstěné výrobky, pomůcky a připravené pracovní místo. Také jim byla představena odměna za vykonanou

činnost ve formě bonbonu. Následovala nabídka plstěných výrobků k ohmatání. Adam, Bedřich a David si výrobky do ruky vzali, ale hned je bez delšího kontaktu odložili na stůl. Ctirad si je do ruky nevzal a odešel do relaxační zóny. Odtud byl přiveden zpět ke stolu na své pracovní místo. Po ukázce hotových výrobků následovalo podrobnější představení připraveného pracovního místa a pomůcek, tedy misky s mýdlovou vodou a výchozího materiálu pro činnost plstění – ovčího rouna. Do misky s vodou byl ochoten sáhnout pouze Bedřich. Ovčí rouno zkusil vzít do ruky Adam, Bedřich a David. Jediný Bedřich rouno chvíli podržel v dlani, ostatní dva ho hned odložili. Všichni se svým způsobem, tedy zvukem či slovem, vyjádřili, že jim je kontakt s tímto materiálem nepříjemný. Následovala názorná ukázka činnosti plstění – tedy postupného namáčení rouna, jeho ždímání a válení. Adam, Bedřich a David činnost pozorovali, ale nijak je nezaujala. Po velmi krátké době se přestali o činnost zajímat. Celý proces názorné ukázky byl doprovázen verbálním komentářem a instrukcemi. Po vybídnutí žáků, aby si činnost vyzkoušeli, tak učinil pouze Bedřich. Jednou namočil rouno a pak ho zmáčknul. Následně činnost ukončil. Klepal mokřýma rukama, ale ručník, který ležel vedle něj, si sám nevzal. Na vyzvání se pak do něj utřel a zklidnil se. Ostatní žáci činnosti nevěnovali pozornost, a proto bylo první setkání ukončeno.

Délka setkání: 8 minut

Délka plstění: 0 minut

DRUHÉ SETKÁNÍ

Cíl: seznamování s technikou plstění, pomůckami, materiálem, hotovými výrobky a odměnou, motivace k vyzkoušení činnosti

Prostředek: verbální (instrukce a podpora při práci), vizuální (názorná ukázka)

Průběh: Začátek druhého setkání probíhal stejně jako u setkání prvního. Nejprve byly žákům představeny hotové výrobky, pomůcky, pracovní místo a samozřejmě také odměna. Kontakt s hotovým výrobkem tentokrát připustili všichni čtyři žáci. Adam, Bedřich a David jej podrželi v dlani delší dobu a prohlédli si ho. Ctirad se na hotový dred pouze zběžně podíval a po krátké chvíli držení ho odložil na stůl. Do misky s vodou sáhl kromě Bedřicha i David a Ctirad. Adam styk s mýdlovou vodou stále odmítal. Ctirad po vybídnutí do misky sáhl, ale pak ruku vyndal a otíral ji o stůl, aby se mýdlové vody zbavil. Připravený ručník použil až po přímém podání do jeho ruky. Ovčí rouno

vyzkoušeli vzít do ruky všichni žáci. Následovala názorná ukázka plstění na připraveném pracovním místě. Činnost byla při provádění verbálně komentována. Po ukončení názorné ukázky byli žáci vyzváni k vyzkoušení činnosti. Adam ji vyzkoušet nechtěl a pozoroval reakce spolužáků. Ctirad seděl u stolu na svém pracovním místě, ale díval se z okna a o činnost nejevil zájem. Bedřich vzal připravené rouno do ruky a namočil ho do mýdlové vody. Byl překvapen, že je teplá, ale nevadilo mu to. Namočené rouno vyndal a nevěděl, jak dál pokračovat. Po slovní instrukci rouno vyždímal a pak přestal pracovat. Po další verbální instrukci rouno válel po podložce a opět činnost ukončil. Činnosti plstění se pak věnoval bez přestávky 1 minutu, a proto si zasloužil slíbenou odměnu ve formě bonbonu. David si rouno vzal do ruky a zkusil ho poválet po podložce, aniž by ho namočil. Suché ovčí rouno se mu rozmotalo pod dlaní. Vztekle ho odhodil a se zařatými pěstmi odmítl v práci pokračovat. Zvedl se od stolu a chvíli kolem něj chodil. Pak se zklidnil a znovu usedl na své pracovní místo. Zkusit plstění ale odmítal. Adam a Ctirad činnost vůbec nevyzkoušeli. Vzhledem ke skutečnosti, že 3 žáci činnost odmítli vyzkoušet a Bedřich v ní nechtěl pokračovat, bylo druhé setkání po 11 minutách ukončeno.

Délka setkání: 11 minut

Délka plstění: 1 minuta (Bedřich)

TŘETÍ SETKÁNÍ

Cíl: seznamování s technikou plstění, pomůckami, materiálem, hotovými výrobky a odměnou, motivace k vyzkoušení činnosti, motivace k prodloužení činnosti plstění

Prostředek: verbální (instrukce a podpora při práci), vizuální (názorná ukázka)

Průběh: Třetí setkání probíhalo zpočátku stejně jako dvě předešlé. V úvodu došlo znovu k představení místa, pomůcek, výrobků i motivační odměny. Do připravené misky s vodou sáhl jako první Bedřich a namočil si ruce. Pak uchopil suché ovčí rouno a namočil ho. David po slovním vybídnutí také ponořil ruku do misky s vodou, ale suché rouno do ruky nevzal. Adam tentokrát zkusil do misky s vodou sáhnout, ale hned ruku vyndal a utřel se sám bez pobídky do vedle ležícího ručníku. Pak uchopil a zmáčknul suché ovčí rouno. To si ponechal v dlani a střídavě ho mačkal po celou dobu třetího setkání. Ctirad o činnost nejevil zájem a díval se z okna. Následovala ukázka plstění doprovázená verbální instrukcí. Po ukončení ukázky Bedřich rouno namočil a snažil

se ho bez vyždímání válet po podložce. Silně namočené rouno nedokázal po podložce válet. Rouno se mu hrnulo pod dlaní. Následně Bedřich zrudnul a odmítl v činnosti pokračovat. Po vybídnutí a slovní instrukci se k činnosti vrátil, rouno vyždímal, vztekle ho dvakrát poválel a činnost opět ukončil. Po chvíli se k ní sám vrátil a vykonával ji po dobu téměř 2 minut bez přestávky. Za tuto snahu si vysloužil, tak jako při minulém setkání, slíbenou odměnu. David nejprve seděl a nedělal nic. Pozoroval Bedřicha při jeho činnosti a po dlouhém rozmýšlení zkusil rouno namočit a vyždímat. Mezitím ale Bedřich činnost ukončil. Když si toho David všiml, ukončil své snahy také. K práci se ani po několikerém verbálním pobízení nevrátil. Adam plstění nevyzkoušel. Ctirad se o činnost nezajímal a v průběhu setkání 2x opustil pracovní místo a odešel do relaxační zóny. Byl vždy přiveden zpět, ale k činnosti se nepřidal ani po verbální výzvě ani po opětovné ukázkě motivační odměny. Po 14 minutách bylo třetí setkání ukončeno. Úspěchem dnešního setkání byl Adamův kontakt s ovčím rounem, Davidův zájem o činnost a Bedřichovo plstění.

Délka setkání: 14 minut

Délka plstění: 2 minuty (Bedřich)

ČTVRTÉ SETKÁNÍ

Cíl: seznamování s technikou plstění, pomůckami, materiálem, hotovými výrobky a odměnou prostřednictvím procesního schématu, motivace k vyzkoušení činnosti, motivace k prodloužení činnosti plstění

Prostředek: verbální (instrukce a podpora při práci), vizuální (názorná ukázka, představení pomůcek „PLSTĚNÍ – POMŮCKY“, procesní schéma „PLSTĚNÍ“)

Průběh: Při čtvrtém setkání byl představen připravený obrazový materiál „PLSTĚNÍ – POMŮCKY“ a „PLSTĚNÍ“. Po ukázkě hotových výrobků a pracovního místa následovalo opětovné představení pomůcek, tentokrát s použitím obrazového materiálu. Následně byly oba materiály, tedy „PLSTĚNÍ – POMŮCKY“ a „PLSTĚNÍ“ rozdány a žáci si je začali se zájmem prohlížet. Zapojil se i Ctirad, který se doposud o plstění nezajímal. Následovala názorná ukázka plstění, přičemž všechny ukazované kroky činnosti byly vždy představeny i prostřednictvím procesního schématu. Již při názorné ukázkě se k předváděné činnosti připojil Bedřich, který s pomocí sledování procesního schématu a předváděné činnosti začal plstít. Činnost po chvíli

ukončil a vyčkával. Po ukončení názorné ukázky byli žáci vyzváni, aby plstění sami vyzkoušeli a řídili se procesním schématem. Bedřich po vyzvání v plstění pokračoval a pracoval téměř 4 minuty bez přestávky. Jednotlivé kroky práce si vizuálně i prstem kontroloval podle svého procesního schématu, které měl položené vedle svého pracovního místa. Občas se mu stalo, že musel prst zvednout, neboť si dlaní zakryl obrázek pod textem. Po práci si sám utřel ruce do přiloženého ručníku a činnost ukončil. Za svou práci dostal slíbenou odměnu, kterou již očekával. David si nejprve vzal do ruky procesní schéma a prohlížel si ho. Pak si ho položil před sebe na pracovní stůl a začal podle jednotlivých kroků pracovat. Při činnosti velmi často kontroloval svou práci s kroky procesního schématu. Cyklus plstění 4x správně zopakoval a pak práci ukončil. Za svou snahu získal, tak jako Bedřich, odměnu ve formě bonbonu. Adam si vzal do ruky procesní schéma a pozoroval spolužáky, kteří podle něj pracovali. Zkusil si vzít do ruky ovčí rouno a namočit ho. Namočené rouno pak vyždímal, ale k další činnosti nepřistoupil. Pak ovčí rouno odložil a zůstal sedět na svém pracovním místě. Ctírad si také vzal své procesní schéma a po dlouhém prohlížení ho položil k sobě na pracovní plochu. Zkusil vzít do ruky ovčí rouno a několikrát ho namočil a vyždímal. Tato činnost ho zaujala natolik, že ji zopakoval ještě několikrát a pak dred ponechal v misce s mýdlovou vodou. Nejprve chvíli seděl na svém pracovním místě a pak se zvedl a odešel do odpočinkové zóny. Vzhledem k tomu, že Bedřich i David mezitím činnost ukončili, obdrželi odměnu a odmítali pokračovat, bylo dnešní setkání po 15 minutách ukončeno. Při tomto setkání byl zřetelný posun u všech 4 žáků. Díky nabídnutému procesnímu schématu práci všichni 4 zkusili, i když s různými výsledky. Kromě Bedřicha, který plstil 4 minuty, prováděl činnost kontinuálně i David, a to po dobu 2 minut.

Délka setkání: 15 minut

Délka plstění: 4 minuty (Bedřich), 2 minuty (David)

PÁTÉ SETKÁNÍ

Cíl: seznamování s technikou plstění, pomůckami, materiálem, hotovými výrobky a odměnou prostřednictvím procesního schématu, motivace k vyzkoušení činnosti, motivace k prodloužení činnosti plstění

Prostředek: verbální (instrukce a podpora při práci), vizuální (názorná ukázka, představení pomůcek „PLSTĚNÍ – POMŮCKY“, procesní schéma „PLSTĚNÍ“)

Průběh: Páté setkání mělo zpočátku podobný průběh jako předchozí. Představení pomůcek, pracovního místa, výrobků i odměny proběhlo velmi rychle. Žáci si sami sedli na svá pracovní místa a připravili svá procesní schémata. Jak se ukázalo při předešlém setkání, tato forma edukačního nástroje je zaujala a motivovala je k činnosti. Bedřich si položil procesní schéma před sebe na stůl a sám začal provádět činnost plstění. Jednotlivé kroky si opět vizuálně kontroloval na procesním schématu. Občas použil i prst, kterým si ukazoval, u kterého kroku procesního schématu se právě nacházel. Dokázal bez přerušení plstít po dobu 5 minut. Pak činnost ukončil a se slovy „už nechci“ si otřel ruce do ručníku a podíval se na své náramkové hodinky. Za svoji činnost dostal odměnu ve formě bonbonu. David, motivován prací Bedřicha, začal také pracovat podle procesního schématu. Přeskočil ale krok ždímání a válení se mu tudíž nedařilo. Vztekla se zvedl od stolu a se zaťatými pěstmi ho několikrát obešel. Po chvíli si opět sedl na své pracovní místo a díval se na procesní schéma i činnost spolužáka Bedřicha. Pak začal znovu plstít, a tuto činnost prováděl bez přerušení 3 minuty. Vysloužil si za to odměnu ve formě bonbonu. Adam si připravil procesní schéma před sebe a prohlížel si ho. Pak vzal do ruky ovčí rouno a dlouho ho bez namočení válel v ruce. Následně přistoupil k namočení do vody a činnost si kontroloval v procesním schématu. Pak rouno vyždímal a pokusil se ho poválet po podložce. Činnost se mu příliš nedařila. Nedokázal se zklidnit a ustálit pohyby rukou. Rouno zmačkal a znovu vložil do vody, následně vyždímal a proces několikrát zopakoval. Vzhledem k tomu, že se mu válení nedařilo, dred vztekla odhodil. Od stolu utekl a vrátil se až na vybídnutí. Ukázal na poslední krok ve schématu, bonbon a naznačil, že ho chce. V práci ale nepokračoval. Ctírad si prohlížel obrazový materiál a vizuálně porovnával fotografie a předměty na stole. Na jednotlivé předměty i fotografie ukazoval prstem a ujišťoval se tak o tom, že patří k sobě. I on si, tak jako Bedřich, několikrát zakryl při ukazování prstem obrázek a musel prst odsunout. Opět, tak jako při předešlém setkání ovčí rouno několikrát namočil a několikrát vyždímal, pak ho položil před sebe na podložku a začal do něj plácet plochou dlaní. Z ovčího rouna se stávala placka. Bylo zjevné, že nepochopil krok válení. Činnost válení mu byla znovu několikrát ukázána. Po několikerém ujištění, že chápe, o jaký pohyb se jedná, byla ukáзка činnosti válení ukončena. Ctírad zkusil rouno válet, ale odmítal ho dál namočit a činnost posléze ukončil. Po 16 minutách bylo páté setkání ukončeno, neboť již nikdo z žáků nechtěl pokračovat v práci.

Délka setkání: 16 minut

Délka plstění: 5 minut (Bedřich), 3 minuty (David)

ŠESTÉ SETKÁNÍ

Cíl: seznamování s technikou plstění, pomůckami, materiálem, hotovými výrobky a odměnou prostřednictvím procesního schématu, motivace k vyzkoušení činnosti, motivace k prodloužení činnosti plstění

Prostředek: verbální (instrukce a podpora při práci), vizuální (názorná ukázka, představení pomůcek „PLSTĚNÍ – POMŮCKY“, procesní schéma „PLSTĚNÍ“)

Průběh: Při šestém setkání již všichni žáci, když viděli připravená pracovní místa, zasedli ke stolům a očekávali činnost plstění. Po velmi krátké ukázce pomůcek a výrobků následovala názorná ukázka činnosti. Bedřich se podíval na své náramkové hodinky a začal sám plstit. Jednotlivé kroky činnosti si kontroloval dle svého procesního schématu. Několikrát provedl krok činnosti i bez vizuální kontroly. Plstění se věnoval 5 minut bez přerušení, pak si utřel ruce a odpočíval. Po několika minutách se podíval na své hodinky, počkal až bude minutová ručička na dvanáctce a k plstění se vrátil. Pokračoval v ní dalších 5 minut. Pak plstění ukončil, utřel si ruce a očekával odměnu. Byl odměněn bonbonem. Do konce setkání pak již seděl u stolu bez většího zájmu o plstění i o spolužáky. David si nejprve pečlivě zkontroloval procesní schéma a požadoval po třídní učitelce společné přečtení jednotlivých kroků. Pak přistoupil k činnosti plstění, ale stále se obracel na třídní učitelku nebo autorku bakalářské práce a ujišťoval se, že jeho činnost probíhá správně. Každý krok si nejprve zkontroloval v procesním schématu a pak se ještě slovně ujistil o jeho správném pochopení. Činnosti plstění se věnoval bez přerušení 5 minut. Pak činnost ukončil se slovy, že „už má unavené ruce“. Utřel si mokré ruce do ručníku a očekával slíbenou odměnu. Za svoji aktivitu dostal bonbon. Adam zkoušel postup podle procesního schématu. Byl ale velmi roztěkaný a nedokázal se na práci soustředit. Tento den přišel do školy nevyspalý a tento fakt ovlivňoval jeho práci po celou dobu vyučování. Pokoušel se rouno namočit, vyždímat a válet, ale neměl dostatek trpělivosti k dokončení práce. Utřel si tedy vztekle ruce ručníkem a začal křičet, že „maminka nebude mít radost, protože nebude mít jedničku“. Po uklidnění si vzal procesní schéma do ruky a prohlížel si ho, k činnosti plstění ale již nepřistoupil. Ctírad si vzal procesní schéma do ruky a položil ho před sebe. Pak si vzal suché rouno a namočil ho. Po namočení ho vyždímal a zkusil válet. Tentokrát se mu to dařilo již lépe. Pak ale začal jeho spolužák Adam křičet a Ctírad se začal kývat

ze strany na stranu a hučet. Rouno odhodil na stůl a utíkal do relaxační zóny ve třídě. Do konce tohoto setkání pak zůstal ležet v relaxačním vaku přikrytý dekou. Vzhledem k Adamovu křiku a Ctíradovu útěku bylo nutné šesté setkání po 19 minutách ukončit.

Délka setkání: 19 minut

Délka plstění: 5+5 minut (Bedřich), 5 minut (David)

SEDMÉ SETKÁNÍ

Cíl: seznamování s technikou plstění, pomůckami, materiálem, hotovými výrobky a odměnou prostřednictvím procesního schématu, motivace k vyzkoušení činnosti, motivace k prodloužení činnosti plstění, zavedení časového schématu prodloužení činnosti

Prostředek: verbální (instrukce a podpora při práci), vizuální (názorná ukázka, představení pomůcek „PLSTĚNÍ – POMŮCKY“, procesní schéma „PLSTĚNÍ“, časové schéma prodloužení činnosti)

Průběh: Všichni žáci si již automaticky sedli na svá pracovní místa. Pomůcky i výrobky ležely uprostřed stolu, kde na ně všichni žáci viděli. Letmo se na ně podívali a dál jim již nevěnovali pozornost. Adam měl při tomto setkání dobrou náladu a dokonce říkal, že se na plstění těší. Následovala názorná ukázka činnosti. Pro Bedřicha bylo vzhledem k jeho předchozí práci autorkou práce vytvořeno improvizované „časové schéma prodloužení činnosti“. Spočívalo v 6 kartičkách připevněných suchým zipem k podložce, kterou žáci běžně při vyučování používali. Tři kartičky představovaly činnost plstění a dvě odpočinek. Na kartičkách pro plstění byla umístěna fotografie dretu a nápis 5 minut. Na kartičkách představujících odpočinek byl vyfocen časopis Čtyřlístek, se kterým Bedřich rád odpočíval, a nápis 3 minuty. Na poslední kartičce byla zobrazena odměna ve formě 3 bonbonů. Připravené časové schéma bylo Bedřichovi představeno a po kontrole pochopení bylo umístěno na stůl před jeho pracovní místo. Bedřich schéma kývnutím hlavy přijal, podíval se na své hodinky a začal pracovat. Po uplynutí doby dle časového schématu odevzdal hotový dret a převzal slíbenou odměnu. Krátce po něm začal pracovat i David. Ten pracoval převážně samostatně s oporou procesního schématu a s občasnou verbální kontrolou vyžadovanou u dospělé osoby, že činnost provádí správně. Dokázal plstít 7 minut bez přerušování, pak práci ukončil a se slovy, že ho „bolí ruce“ už se k ní nevrátil. Za práci dostal bonbon a do konce setkání seděl u stolu

a pozoroval ostatní žáky při práci. Adam se dnes na plstění těšil a přistoupil k práci s chutí. Snažil se pracovat podle procesního schématu, ale vyžadoval častou pomoc. Podařilo se mu ovčí rouno namočit, vyždímat i válet. Celý cyklus několikrát opakoval a dokázal 2 minuty plstit bez přerušení. Pak si začal prohlížet své prsty a dlaně, na kterých se díky častému namáčení začaly tvořit varhánky. Tento fakt ho velmi zaujal a přes pobídky odmítal v práci pokračovat a soustředil se jen na své ruce. Za svou práci, kterou vykonával 2 minuty bez přerušení obdržel bonbon. Z odměny měl velkou radost. Ctirad začal pracovat až po vybídnutí a s dopomocí se činnosti dokázal věnovat bez přerušení 3 minuty. Pak rouno odložil a v práci již nechtěl pokračovat. Za svou snahu dostal odměnu ve formě bonbonu. Sedmé setkání jsme ukončili po 25 minutách, kdy Bedřich dokončil svou práci. Ostatní žáci již v té době nepracovali, seděli na svých místech a pozorovali jeho činnost. Za svou práci dostal Bedřich slíbenou odměnu ve formě 3 bonbonů.

Délka setkání: 25 minut

Délka plstění: 5+5+5 minut (Bedřich), 7 minut (David), 2 minuty (Adam), 3 minuty (Ctirad)

OSMÉ SETKÁNÍ

Cíl: seznamování s technikou plstění, pomůckami, materiálem, hotovými výrobky a odměnou prostřednictvím procesního schématu, motivace k vyzkoušení činnosti, motivace k prodloužení činnosti plstění, zavedení časového schématu prodloužení činnosti

Prostředek: verbální (instrukce a podpora při práci), vizuální (názorná ukázka, představení pomůcek „PLSTĚNÍ – POMŮCKY“, procesní schéma „PLSTĚNÍ“, časové schéma prodloužení činnosti)

Průběh: Osmé setkání probíhalo obdobně jako předešlé. Žáci si sedli na svá pracovní místa a očekávali činnost plstění. Zběžně se podívali na připravené pomůcky a připravili si svá procesní schémata. Bedřich měl před sebou připraveno i nově zavedené časové schéma prodloužení činnosti. Sám si vzal rouno a začal bez pobízení pracovat. Svou činnost si již jen velmi zřídka kontroloval podle procesního schématu, ale často kontroloval čas na svých náramkových hodinkách. Dodržoval bez problémů časové schéma a podařilo se mu také již odhadnout přítlak na podložku při činnosti válení. Díky

tomu se mu podařilo dokončit dred zhruba v polovině časového schématu. Bez problémů přijal nové suché ovčí rouno a začal s prací na druhém výrobku. Po ukončení činnosti dle časového schématu dostal za svou práci 3 bonbony. Davidovi se při tomto setkání do práce příliš nechtělo. Se započatím práce otálel a velmi dlouho si prohlížel procesní schéma a obracel ho v rukách. Po vybídnutí začal pracovat, ale pracoval velmi pomalu a ledabyle. Jednotlivé kroky si nepřiměřeně často kontroloval podle procesního schématu, a přitom vždy práci na krátký čas přerušil. Velmi často také nabízel dred ke kontrole, zda již není hotový, aniž by zopakoval sérii opakování. Pracoval 8 minut, pak činnost ukončil a odmítal se k ní vrátit. Za svou snahu obdržel odměnu. Adam se při osmém setkání pustil do práce s chutí, ale ta ho brzy opustila. Opět se po několika minutách začal zabývat svými prsty a dlaněmi, kde pozoroval vzniklé varhánky. Začal si také hrát s pěnou, která při plstění vznikala. Po opětovném vybízení dokázal plstit 3 minuty bez přerušení a za tuto svou snahu obdržel odměnu. Ctírad začal pracovat na vybídnutí po delším pozorování činnosti spolužáků. Pracoval pak bez přerušení 5 minut a za svou práci dostal odměnu. Pak odešel do odpočinkové zóny. Po návratu ke stolu již do konce setkání jen seděl a díval se z okna.

Délka setkání: 25 minut

Délka plstění: 5+5+5 minut (Bedřich), 8 minut (David), 3 minuty (Adam), 5 minut (Ctírad)

DEVÁTÉ SETKÁNÍ

Cíl: seznamování s technikou plstění, pomůckami, materiálem, hotovými výrobky a odměnou prostřednictvím procesního schématu, motivace k vyzkoušení činnosti, motivace k prodloužení činnosti plstění, zavedení časového schématu prodloužení činnosti

Prostředek: verbální (instrukce a podpora při práci), vizuální (názorná ukázka, představení pomůcek „PLSTĚNÍ – POMŮCKY“, procesní schéma „PLSTĚNÍ“, časové schéma prodloužení činnosti)

Průběh: Úvod setkání probíhal obdobně jako u setkání předešlých. Žáci si sami sedli na svá pracovní místa. Bedřich začal pracovat sám, a tak jako při minulém setkání se řídil podle připraveného časového schématu. Na procesní schéma se díval sporadicky, jednotlivé kroky a jejich posloupnost již měl zažit. Podařilo se mu dokončit dva dreedy,

za což obdržel slíbenou odměnu 3 bonbonů. Ostatní očekávali názornou ukázkou činnosti. Po ní začal pracovat nejprve David. Tentokrát pracoval se zaujetím a po vzoru Bedřicha si kontroloval čas na hodinách. Vzhledem k tomu, že neměl náramkové hodinky, kontroloval si čas na nástěnných hodinách umístěných ve třídě. Bylo mu nabídnuto stejné časové schéma jako Bedřichovi, ale odmítl. Pracoval bez přerušení 10 minut, ale pak začal bez viditelné příčiny hučet a práci s mumláním ukončil. Obdržel odměnu za vykonanou práci a do konce setkání již pracovat nezačal. Adam byl tentokrát klidnější a práci začal s chutí. Pracoval s vizuální oporou procesního schématu a s občasnou dopomocí. Vydržel pracovat 5 minut bez přerušení. Pak si utřel ruce a prohlížel si nehotový výrobek. Po několika minutách, kdy s ním klepal o podložku, se k práci vrátil a pracoval další 4 minuty. Dred se mu podařilo dokončit, z čehož měl velkou radost. Po činnosti obdržel odměnu. Ctirad pracoval téměř samostatně s občasnou dopomocí podle procesního schématu. Již se mu podařilo nalézt správný přítlak při válení a díky tomu se mu podařilo po 7 minut nepřerušované činnosti dokončit dred. Vzal si odměnu a v práci již nechtěl pokračovat. Toto setkání bylo ukončeno po 30 minutách, neboť již nikdo z žáků nechtěl v práci pokračovat.

Délka setkání: 30 minut

Délka plstění: 5+5+5 minut (Bedřich), 10 minut (David), 5+4 minuty (Adam), 7 minut (Ctirad)

DESÁTÉ SETKÁNÍ

Cíl: seznamování s technikou plstění, pomůckami, materiálem, hotovými výrobky a odměnou prostřednictvím procesního schématu, motivace k vyzkoušení činnosti, motivace k prodloužení činnosti plstění, zavedení časového schématu prodloužení činnosti, zhodnocení činnosti, poděkování žákům

Prostředek: verbální (instrukce a podpora při práci), vizuální (názorná ukáзка, představení pomůcek „PLSTĚNÍ – POMŮCKY“, procesní schéma „PLSTĚNÍ“, časové schéma prodloužení činnosti)

Průběh: Při našem posledním setkání bylo zřejmé, že není potřeba představovat pomůcky, materiál, výrobky ani odměnu. Všichni žáci si již automaticky sedli na svá pracovní místa a očekávali činnost plstění. Věděli, že po jejím provedení bude následovat odměna. Názornou ukázkou Bedřich ani David již nepotřebovali, činnost měli

zautomatizovanou. Adam a Ctírad se při provádění názorné ukázky dívali, ale bylo patrné, že už jednotlivé kroky také dobře znají. Bedřich začal pracovat bez vybídnutí a podle svého časového schématu dokončil při tomto setkání dva dredy. Po ukončení práce obdržel odměnu. Čas si kontroloval na svých náramkových hodinkách a nepotřeboval ani vizuální oporu procesního schématu ani dopomoc dospělé osoby. David přistoupil k činnosti s chutí a pracoval ve stejném rytmu jako Bedřich. V době, kdy pracoval Bedřich, pracoval i David. Jakmile Bedřich skončil a měl přestávku, ukončil činnost i David. Neřídil se tedy připraveným časovým schématem, ale kopíroval činnost spolužáka, který podle časového schématu pracoval. David tedy, stejně jako Bedřich, pracoval 3 x 5 minut. Mezi jednotlivými činnostmi měl přestávky v délce 3 minut. Při tomto setkání se mu podařilo uplstit dred, z čehož měl velkou radost. Po vykonané práci obdržel odměnu. Adam pracoval tentokrát také s chutí a v klidu. V průběhu práce si několikrát krátkodobě hrál s pěnou, ale pak se vždy vrátil k činnosti plstění. Dokázal se činnosti věnovat 10 minut s těmito velmi krátkými přerušeními způsobenými hrou s pěnou. Za těchto 10 minut se mu podařilo dokončit dred. Práci ukončil a převzal si odměnu. Pak seděl dál na svém pracovním místě a pozoroval při práci spolužáky. Ctírad pracoval bez větších problémů. Občas se zahleděl z okna a činnost na krátkou chvíli přerušil, ale po vybídnutí v ní bez problémů pokračoval. Dokázal plstit s těmito velmi krátkými přerušeními 9 min. Práci ukončil dokončením dredu, který následně odevzdal, převzal odměnu a odebral se do relaxační zóny. Po ukončení činnosti u všech žáků následovalo ze strany autorky bakalářské práce poděkování všem zúčastněným za dobře odvedenou práci i pomoc.

Délka setkání: 30 minut

Délka plstění: 5+5+5 minut (Bedřich), 5+5+5 minut (David), 10 minut (Adam), 9 minut (Ctírad)

Průběh celého průzkumu je ve zkrácené a přehledné podobě zaznamenán v tabulce, která znázorňuje jednotlivá setkání z hlediska každého žáka (Příloha 3).

Řádky tabulky představují jednotlivá setkání, ve sloupcích lze sledovat čtyři žáky s PAS – Adam, Bedřich, Ctírad a David, kteří se průzkumu zúčastnili.

U každého setkání je uvedena doba jeho trvání v minutách. Řádky tabulky jsou rozděleny do dvou skupin – „bez“ a „s“ použití obrazového materiálu. Obě skupiny jsou odděleny barevným rozlišením a textem, kde je skutečnost zavedení použití obrazového materiálu zdůrazněna.

První skupinu tvoří první tři setkání, které probíhaly bez procesního schématu. U žáků byly sledovány tři oblasti, které jsou heslovitě zaneseny v tabulce. Jedná se o položku „kontakt“, která zaznamenává skutečnost, zda u žáka proběhl kontakt s výrobkem, ovčím rounem a mýdlovou vodou. Další položka je nazvána „aktivita“ a sledujeme zde, s jakým zájmem se žák činnosti věnoval. Poslední třetí položka s názvem „plstění“ představuje samotnou činnost plstění a je uvedena v minutách. V závorce je pak zaznamenáno, zda žák za svou činnost získal odměnu.

Při čtvrtém setkání byly žákům představeny připravené obrazové materiály „PLSTĚNÍ – POMŮCKY“ a „PLSTĚNÍ“. Vzhledem ke skutečnosti, že se v této době již u všech žáků uskutečnil kontakt s výrobkem, rounem i mýdlovou vodou a nadále jim nečinil problémy, byla položka „kontakt“ z tabulky vyřazena a nahrazena položkou „PS“, tj. procesní schéma. U této položky jsou zaznamenány skutečnosti týkající se zájmu o procesní schéma a práce podle něj.

Z tabulky je jasně patrný posun v činnosti jednotlivých žáků i postupné prodlužování přímé činnosti plstění u každého z nich. Přímo úměrně zvyšování zájmu o činnost se také prodlužovala doba jednotlivých setkání. Z původních 8 minut při setkání prvním, až na 30 minut při posledních dvou, což považuje autorka bakalářské práce za úspěch, neboť pozornost i koncentrace jsou u všech žáků krátkodobé.

8 Souhrn průběhu průzkumu a diskuse

Prostřednictvím případových studií jednotlivých žáků a provedeným průzkumem autorka bakalářské práce sledovala vhodnost a přínos využití procesního schématu při edukaci žáků s PAS v předmětu Pracovní činnosti při plstění.

Při sběru dat pro účely vypracování případových studií se projevíly některé skutečnosti, které korespondují s tvrzeními autorů zabývajících se problematikou PAS. Jedná se například o tvrzení, které uvádí Thorová (2016, s. 29), že „prakticky nenajdeme dvě děti s PAS se stejnými projevy“. Čtyři žáci s PAS, které autorka sledovala, byli v jednotlivých projevech různí, přestože se jejich problematické oblasti shodovaly. U všech byla také PAS kombinována s mentálním postižením, což je u jedinců s PAS velmi časté. Komárek a Hrdlička (2014, s. 38) uvádějí, že je tomu tak až v 75 %.

Pro připomenutí všech žáků lze uvést krátké shrnutí jejich charakteristik v několika základních oblastech – komunikace, sociální interakce, zájmy, pozornost a koncentrace, chování, jemná motorika, medikace a v oblasti nazvané individuální specifika:

ADAM

- **komunikace:** verbální, časté echolálie,
- **sociální interakce:** zřetelná potřeba sociálního kontaktu,
- **zájmy:** tramvaje, točící se předměty, hry na PC,
- **pozornost, koncentrace:** krátkodobá,
- **chování:** emocionální nevyrovnanost – autoagrese, agrese,
- **jemná motorika:** velké obtíže,
- **medikace:** doporučena, nerealizována na žádost rodičů,
- **individuální specifika:** silný vliv ADHD ve všech oblastech, silná potřeba pozitivní motivace.

BEDŘICH

- **komunikace:** verbální, nízká úroveň porozumění, malá slovní zásoba,
- **sociální interakce:** obtížně navazuje sociální kontakt,
- **zájmy:** dveře, vrata, točící se předměty, hry na PC, hodiny,
- **pozornost, koncentrace:** krátkodobá,
- **chování:** pasivita,

- **jemná motorika:** s menšími obtížemi,
- **medikace:** bez medikace,
- **individuální specifika:** obliba času a jeho kontrola pomocí hodin.

CTIRAD

- **komunikace:** verbální v kombinaci s fotografiemi, malá slovní zásoba, nízká úroveň porozumění,
- **sociální interakce:** sociální kontakt spíše nevyhledává,
- **zájmy:** přírodniny, pobyt v přírodě, manipulativní hra,
- **pozornost, koncentrace:** krátkodobá,
- **chování:** pasivita, úniky do odpočinkové zóny,
- **jemná motorika:** velmi dobrá,
- **medikace:** tlumení neklidu a úzkosti,
- **individuální specifika:** potřeba vedení a asistence, špatně snáší hluk.

DAVID

- **komunikace:** verbální, malá slovní zásoba
- **sociální interakce:** potřeba sociálního kontaktu s mladšími dětmi,
- **zájmy:** tramvaje, vlaky, technické detaily, hry na PC,
- **pozornost, koncentrace:** krátkodobá,
- **chování:** pasivita, vztek a zaťaté pěsti při neúspěchu,
- **jemná motorika:** s obtížemi,
- **medikace:** bez medikace,
- **individuální specifika:** prokrastinace u neoblíbených činností.

Jak již bylo několikrát zmíněno, můžeme u dětí s PAS i přes rozmanitost projevů nalézt několik oblastí, které jsou obvykle problematické u všech z nich. Jedná se o oblast „sociální interakce“, oblast „komunikace“, oblast „zájmů, představivosti a hry“ a také oblast, kterou Thorová (2016, s. 132) definuje jako „variabilní nespecifické rysy“. Každou z nich si nyní představíme z hlediska našich čtyř konkrétních žáků s PAS.

Oblast komunikace je u jedinců s PAS jednou z nejvíce problematických (Hrdlička a Komárek 2014, s. 37), což lze pozorovat i u našich čtyř respondentů. Přestože všichni čtyři používají komunikaci verbální, je jejich slovní zásoba většinou velmi malá, úroveň

porozumění nízká a časté jsou také echolalické projevy. Všichni žáci mají také velmi krátkodobou pozornost a nedokáží se dobře koncentrovat.

V oblasti sociálního chování a interakce lze u většiny respondentů sledovat zájem o kontakt s okolím, který se jim ale nedaří realizovat. To ostatně uvádí i Thorová (2016, s. 80), která na základě svých dlouholetých zkušeností zastává názor, že lidé s PAS o kontakt s okolím stojí, ale díky svému handicapu ho nejsou schopni navázat.

Ve třetí problematické oblasti, tedy v oblasti „zájmů“ Thorová (2016, s. 119) konstatuje, že si děti s PAS vybírají předvídatelné a stereotypní činnosti. U našich čtyř respondentů se jedná většinou o zájmy technického charakteru. Jediný Ctirad má rád přírodniny, které rád sbírá a následně si s nimi hraje. Jeho hra má ale manipulativní charakter. Všichni čtyři žáci na činnostech, kterým se v rámci svých zájmů věnují, ulpívají a velmi neradi je opouštějí. Přerušení takové činnosti u nich vede obvykle k problémovému chování (Thorová 2016, s. 121, 122).

Do poslední oblasti „variabilních nespécifických rysů“ řadí Thorová (2016, s. 132-177) percepční poruchy, odlišnosti v motorickém vývoji, emoční reaktivitu, malou adaptabilitu a problémy spojené s chováním. Jak můžeme z výše uvedeného shrnutí charakteristik jednotlivých žáků zjistit, jsou i tyto oblasti u našich respondentů problematické.

Z výše uvedených informací je jasně patrné, jak mohou být žáci s PAS rozdílní. Používání označení PAS, které v sobě nese slovo „spektrum“ a naznačuje tak velkou šíři projevů této poruchy, je tedy zcela na místě. Vzhledem k faktu, že práce s takovými žáky je velmi složitá a náročná, jsou žáci s PAS zařazeni mezi žáky se SVP. Vyžadují tedy speciálně-pedagogický přístup i metody.

Při intervenci s těmito dětmi je vhodné řídit se základními principy metodiky Strukturovaného učení – strukturalizací, vizualizací, individualizací a motivací (Čadilová, Žampachová 2008, s. 29). Edukační nástroj „procesní schéma“, který autorka pro práci s dětmi s PAS zvolila, splňuje všechny tyto principy. Na tomto místě je nutné zmínit, že princip individualizace nebyl při tvorbě konkrétního procesního schématu plně dodržen, a to z důvodu nedostatečné znalosti jednotlivých žáků s PAS. Autorka práce sice ve třídě respondentů pracovala jako asistent pedagoga, ale pouze velmi krátkou dobu. Jednotlivé žáky proto nepoznala natolik dobře, aby mohla procesní schéma připravit pro každého individuálně.

Pokud by bylo procesní schéma připraveno individuálně, bylo by u Bedřicha s největší pravděpodobností přihlédnuto i k jeho oblíbenosti času a tento rozměr by byl zahrnut do procesního schématu. Takto individuálně zpracované schéma by pak eliminovalo potřebu zavedení improvizovaného „časového schématu prodloužení činnosti“, které bylo Bedřichovi při sedmém setkání nabídnuto a podle kterého pak bez problémů pracoval při všech zbývajících setkáních.

Při tvorbě procesního schématu doporučuje (Kurfürstová a Zobačová 2014, s. 1) dodržet zásadu jednoduchosti, srozumitelnosti a posloupnosti. Jak se ukázalo v průběhu průzkumu, nebyla zásada srozumitelnosti splněna u všech žáků bezvýhradně, neboť bylo zjištěno, že žák Ctirad nepochopil činnost „válení“. Podrobněji se o tomto zjištění zmíníme v souhrnném popisu průzkumu z hlediska jednotlivých žáků, které bude následovat.

V průběhu průzkumu se také ukázalo, že by bylo vhodnější v obrazovém materiálu „PLSTĚNÍ – POMŮCKY“ uvést, že mýdlová voda v misce je teplá. Některé z žáků tato skutečnost překvapila, ale nepřikládali jí velký význam. U jiných jedinců s PAS by ale tato skutečnost mohla způsobit odmítání činnosti, neboť o teplotě vody nebyli předem informováni. Sledování vhodnosti použití edukačního nástroje i jeho přínosu by pak mohlo být zkreslené.

Přínos použití procesního schématu u průzkumu realizovaného v rámci této bakalářské práce je patrný z níže uvedeného souhrnného přehledu z hlediska jednotlivých žáků.

Adam je žák, u kterého je jedním z nejvýraznějších rysů ADHD. Nedokáže se soustředit, a to ho limituje v mnoha činnostech. Verbální instrukce u něj nevybudily téměř žádný zájem a zpočátku činnost plstění odmítal. Nebyl schopen kontaktu s mýdlovou vodou a kontakt s ovčím rounem mu byl nepříjemný. Zavedení procesního schématu u něj vedlo k prolomení nedůvěry k činnosti. Díky přehledné struktuře a možnosti si svým tempem prohlédnout všechny jednotlivé kroky se rozhodl činnost vyzkoušet. Přestože v průběhu setkání došlo několikrát k útěkům od práce a projevům vzteku, dokázal se postupně zklidňovat a v činnosti se zlepšovat. Ke zklidnění pomohla výrazně i častá vizuální kontrola práce s procesním schématem, které mu bylo oporou.

Při závěrečném setkání se Adam činnosti věnoval s velmi krátkými přerušeními po dobu 10 minut. Podařilo se mu dokonce výrobek dokončit, což u něj vyvolalo velkou radost.

Bedřich byl ze všech žáků s PAS činnosti plstění nejpřístupnější. Jako jediný se již při prvním setkání nebál kontaktu s mýdlovou vodou ani s novým materiálem – ovčím rounem. Při druhém setkání prováděl činnost plstění po dobu 1 minuty. Po zavedení procesního schématu pracoval téměř samostatně a jednotlivé kroky své činnosti si vizuálně kontroloval podle fotografií. Při šestém setkání si díky své oblibě kontroly času zvolil dva pětiminutové cykly činnosti (bez pokynů dospělé osoby). Tato jeho iniciativa byla podpořena vytvořením časového schématu prodloužení činnosti, které mu bylo nabídnuto při dalším setkání. Schéma Bedřich přijal a pracoval podle něj až do ukončení průzkumu. Zpočátku pracoval pomalu, ale bez přerušení určeného cyklu, a za určený čas byl schopen dokončit jeden dred. Postupně ale zjistil, jak silně přitlačovat při válení ovčí rouno na podložku a zlepšil si tak techniku plstění. Díky tomu byl při posledním setkání schopen uplstit za stejný časový úsek dva dredy. Úspěšnost zvládnutí činnosti plstění u něj byla jednoznačně nejvyšší.

Ctirad o činnost plstění při verbálních instrukcích nejevil zájem. Na vybídnutí se při druhém setkání dokázal dotknout ovčího rouna a sáhnout do mýdlové vody. Sám se však o činnost nijak nezajímal. Velmi často opouštěl pracovní místo a odcházel do odpočinkové zóny ve třídě. Po zavedení procesního schématu bylo patrné zvýšení zájmu, což bylo způsobeno také skutečností, že je Ctirad zvyklý na verbální komunikaci v kombinaci s fotografiemi. Rozdíl v přístupu k práci byl výrazný. Díky fotografiím procesního schématu projevil o činnost plstění zájem a následně se jí začal věnovat. Bohužel došlo u Ctirada k pochybení ze strany autorky bakalářské práce, neboť se v průběhu činnosti ukázalo, že nepochopil dostatečně krok válení a místo válení do připraveného rouna plácal dlaní. Toto pochybení bylo napraveno opakovanou názornou ukázkou a následnou kontrolou, kdy bylo ověřeno, že Ctirad již tuto činnost chápe. Pracoval pak s vizuální oporou, ukázkami a také s častými pobídkami. Postupně si na činnost plstění zvykal a při posledním setkání byl schopen plstit bez přerušení 9 minut. Podařilo se mu také osvojit si správnou techniku plstění, tedy správný přítlak na materiál při válení, a byl proto schopen dokončit dred již při předposledním setkání. Změna přístupu k práci po zavedení instrukcí prostřednictvím procesního schématu byla u tohoto žáka nejvýraznější.

David byl jediný žák, kterého výrazně motivovala práce spolužáka. Nejprve k činnosti plstění přistupoval bez zájmu a byl mu nepříjemný jak kontakt s mýdlovou vodou, tak s ovčím rounem. Postupně se ale o činnost začal zajímat, a to především díky pozorování spolužáka Bedřicha, který se plstění se zájmem věnoval. Po zavedení procesního schématu, tedy vizuální strukturalizace činnosti, došlo i ke zvýšení zájmu o činnost plstění a David se jí dokázal 2 minuty věnovat bez přerušení. Nadále byla silně patrná motivace spolužákem, která se potvrdila v závěru průzkumu. Při posledním setkání pracoval synchronně s prací Bedřicha. Dokázal tímto způsobem, který si sám našel, dokončit dred, což u něj vyvolalo velkou radost.

Z výše uvedených skutečností je patrné, že zavedení procesního schématu jako edukačního nástroje bylo prospěšné u všech 4 žáků s PAS. Z průzkumu je také zřejmé, že i po zautomatizování činnosti pomáhalo žákům s PAS procesní schéma při provádění činnosti a zůstávalo pro ně vizuální oporou a neměnnou jistotou, která je pro ně velmi důležitá. Na výsledky průzkumu měly pochopitelně vliv i konkrétní vlastnosti, schopnosti, diagnóza a druh funkční komunikace jednotlivých žáků. Jako příklad lze uvést diagnózu ADHD žáka Adama, která ho výrazně limituje ve všech jeho činnostech. Je otázkou, jak by probíhal celý průzkum, pokud by byl Adam medikován a díky medikaci by se pak dokázal lépe soustředit.

Autorka bakalářské práce se proto domnívá, že by bylo vhodné ve zkoumání této problematiky pokračovat, a to jak prostřednictvím kvalitativní, tak kvantitativní metodologie.

Z hlediska kvalitativní metodologie by bylo přínosné sledovat využití edukačního nástroje procesního schématu i při jiných (náročnějších) výtvarných či pracovních technikách.

Z hlediska kvantitativní metodologie by pak bylo například vhodné ověřit fakta zjištěná v průzkumu této bakalářské práce u výrazně většího vzorku osob s PAS. V rámci této metodologie se také nabízí realizace průzkumu, jehož cílem by bylo porovnání obou cest zadávání instrukcí, tedy prostřednictvím procesního schématu a verbální cestou, u dvou totožných skupin osob s PAS. Zrealizovat takový průzkum by bylo ale zřejmě velmi složité, neboť sestavit dvě skupiny respondentů s PAS s podobnými diagnózami je téměř nemožné.

Závěr

Bakalářská práce Využití procesního schématu při edukaci žáků s poruchou autistického spektra se zabývala využitím jednoho z edukačních nástrojů používaných při práci s dětmi s PAS. Ke sledování přínosu edukace prostřednictvím uvedeného nástroje bylo použito autorkou vytvořené procesní schéma pro činnost plstění.

Bakalářská práce byla rozdělena do tří hlavních částí – teoretické, praktické a empirické.

V teoretické části bakalářské práce byly nejprve představeny prostřednictvím historického vývoje pojmy autismus a PAS. Následně byla uvedena charakteristika této poruchy a také triáda problematických oblastí, která je pro ni typická. Zmíněna byla i kategorie variabilních nespecifických rysů, kam jsou řazeny charakteristiky, které nespádají do žádné ze tří hlavních problémových oblastí, ale přesto se u jedinců s PAS objevují velmi často. Druhá kapitola představila intervenci u dětí s PAS a zdůraznila nezbytnost nalezení funkční komunikace, které předchází výběru intervenčního programu. Jeden z prvních, komplexních a praxí ověřených intervenčních programů – TEACCH program – byl pak představen podrobněji. Následně byla zmíněna také metodika Strukturovaného učení, která vychází z TEACCH programu a je při práci s dětmi s PAS využívána i v České republice. Na závěr této kapitoly byl podrobněji popsán pojem „procesní schéma“, který využívá prvky AAK a řídí se principy Strukturovaného učení. Třetí kapitola byla zaměřena na možnosti vzdělávání dětí s PAS v České republice. Zmíněno bylo předškolní a základní vzdělávání společně se související legislativou. Dále byla uvedena specifika RVP ZŠS, kterým se vzdělávání žáků s PAS řídí. Pro účely bakalářské práce byla následně představena jedna ze vzdělávacích oblastí – Člověk a svět práce.

V praktické části bakalářské práce byl nejprve vysvětlen důvod tvorby procesního schématu. Následně byly uvedeny zásady práce s ním při vyučování předmětu Pracovní činnosti a také činnost plstění, pro kterou byl tento edukační nástroj vytvořen. V poslední kapitole praktické části byla popsána samotná tvorba procesního schématu, a to jak první část představující žákům vizuální formou pracovní místo a pomůcky nazvaná „PLSTĚNÍ – POMŮCKY“, tak druhá část představující samotné procesní schéma nazvaná „PLSTĚNÍ“. Oba obrazové materiály byly umístěny do příloh bakalářské práce.

Empirická část bakalářské práce nejprve popsala cíl a zvolenou metodologii průzkumu. Následně se zaměřila na představení čtyř žáků s PAS prostřednictvím případových studií. Samotný průběh průzkumu byl prezentován popisem jednotlivých setkání. Při prvních třech setkáních se žáci s PAS s činností plstění seznamovali pomocí verbálních instrukcí a názorných ukázek. Při čtvrtém setkání byl žákům představen obrazový materiál procesního schématu. V průběhu průzkumu pak bylo u jednoho žáka přidáno ještě časové schéma prodloužení činnosti, které mu při plstění pomáhalo. Shrnutí průzkumu je uvedeno ve zkrácené podobě v přehledné tabulce, která je zařazena do příloh bakalářské práce. V poslední kapitole empirické části se autorka práce pokusila o interpretaci získaných dat. Nejprve byly pro připomenutí heslovitě uvedeny jednotlivé charakteristiky žáků a pak bylo představeno shrnutí průzkumu z hlediska každého z nich. Přínos využití procesního schématu i jeho vliv na práci konkrétního žáka byl pak uveden v závěru každého shrnutí. V závěru této kapitoly je pak zmíněn názor autorky, která se domnívá, že by bylo vhodné ve zkoumání této problematiky pokračovat, a to jak formou kvalitativní, tak kvantitativní metodologie.

Zabývat se problematikou PAS a zkoumat ji z různých hledisek je velmi důležité, neboť jedině tak můžeme osoby s PAS lépe poznat a pochopit je. Teprve přes poznání lze pak těmto jedincům pomoci prožít plnohodnotný život ve světě, kterému nerozumí a který je pro ně „chaosem bez pravidel“.

Navrhovaná opatření

Na základě výše shrnutých zjištění lze navrhnout následující opatření týkající se tvorby a využití procesního schématu při práci s dětmi s PAS, a to ve všech oblastech jejich života.

Při tvorbě procesního schématu by bylo vhodné řídit se principem **individuálnosti** a vytvořit pro každého jedince s PAS jeho vlastní procesní schéma. Zde je ale nutnou podmínkou dobrá znalost této osoby před započítím tvorby edukačního nástroje. Při tvorbě by také mělo být na představovanou činnost nahlédnuto z pohledu osoby, pro kterou se schéma tvoří, tedy někoho, kdo se s činností nikdy nesešel. Díky tomuto pohledu je pak snazší zaměřit se na **detaily**, které jsou pro činnost podstatné a jejichž opomenutí by mohlo zkreslit podávané informace. Text, který doplňuje vizuální informaci, by bylo vhodnější uvést **pod obrázek** než nad něj. Toto opatření pak může zabránit možnému zakrytí obrázku při kontrole textu prstem a osoba s PAS pak může vnímat text i obrázek současně. Bylo by také prospěšné vytvořit procesní schéma s přihlédnutím k možnosti jeho vyšší **variability**. Toho lze docílit například rozstříháním schématu po laminaci na jednotlivé kroky nebo skupiny kroků a opatřením suchými zipy. Možnost zařazení dílčího kroku nebo další motivační odměny by pak byla výrazně snazší. Při použití procesního schématu by měla být zajištěna především **kontrola pochopení** všech kroků činnosti u všech osob, které budou činnost provádět.

Pro učitele lze doporučit vytvářet procesní schémata pro různé činnosti, ty pak sdílet mezi sebou a rozšiřovat tak žákům s PAS možnost jejich aktivit. Pokud by byla tato pedagogická aktivita podpořena ze strany zřizovatelů škol či dokonce MŠMT, mohla by tak vzniknout variabilní **metodická podpora**, kterou by následně mohla s úspěchem využívat i SPC při práci s pedagogy i rodiči těchto dětí.

Z hlediska rodičů a jejich spolupráce se školou, lze pak pedagogům doporučit **ukázat rodičům posun jejich dětí při použití vhodného edukačního nástroje**. To lze zrealizovat buď přímou účastí rodičů při vyučování nebo prostřednictvím zaznamenání pokroků dětí na video a následné promítání rodičům. Pokud by se tímto způsobem rodiče o prospěšnosti procesního schématu dozvěděli, mohli by ho pak s větší důvěrou zařazovat i v domácím prostředí při trénování činností důležitých pro běžný život dětí s PAS.

Seznam použitých zdrojů

- BARTOŇOVÁ, M., BAZALOVÁ, B., PIPEKOVÁ, J., 2007. *Psychopedie – Texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido, ISBN 978-80-7315-144-7.
- BONDY, A., FROST, L., 2007. *Vizuální komunikační strategie v autismu*. 1.vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2053-1
- ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z., 2008. *Strukturované učení – Vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-475-5
- HENDL, J., 2005. *Kvalitativní výzkum – základní teorie, metody a aplikace*. 4. přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9
- HRDLIČKA M., KOMÁREK, V., eds., 2014. *Dětský autismus – přehled současných poznatků*. 2. dopl. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0686-6
- JAKUBŮ, L., TOMCOVÁ, G., 2008. *Filcování – tvoříme z ovčí vlny*. 1. vyd. Brno: Computer Press, a. s. ISBN 978-80-251-1955-6
- JELÍNKOVÁ, M., 2008. *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-383-2
- KUBIŠOVÁ, S., LOVASOVÁ, H. a kol., 2012. *Sborník výukových materiálů, učebních pomůcek a studijních zdrojů ke vzdělávání dětí a žáků s poruchou autistického spektra a těžkým kombinovaným postižením* [online]. Kroměříž: DTP studio Kroměříž. [vid. 8. 2. 2018]. Dostupné z: <http://msazskm.cz/wp-content/uploads/2013/04/sbornik-zkvalitneni-sluzeb.pdf>
- KURFÜRSTOVÁ, J., ZOBAČOVÁ, H., 2014. *Výtvarné postupy (nejen) pro děti*. 1. vyd. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-905993-0-7
- MERTIN, V., 2011. Intervence – základní pojmy. In: *RVP – metodický portál* [online]. 4. 1. 2011 [vid. 8. 2. 2018]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/s/9871/INTERVENCE---ZAKLADNI-POJMY.html/>
- NAUTIS z.ú.: *O autismu*. [online]. [vid. 8. 2. 2018]. Dostupné z: <http://www.praha.apla.cz/o-autismu.html>

- PEETERS, T., 1998. *Autismus – od teorie k výchovně-vzdělávací intervenci*. 1.vyd. Praha: Scientia. ISBN 80-7183-114-X
- PIPEKOVÁ, J., eds., 2006. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 1. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-7351-120-0.
- RICHMAN, S., 2006. *Výchova dětí s autismem*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80 7367 102-6
- RVP ZŠS. In: *NúV – Národní ústav pro vzdělávání* [online]. [vid. 8. 2. 2018]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/134>
- RVP ZV. In: *MŠMT* [online]. 15. 9. 2017 [vid. 8. 2. 2018]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>
- RVP. In: *NúV – Národní ústav pro vzdělávání* [online]. [vid. 8. 2. 2018]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/cinnosti/kurikulum-vseobecne-a-odborne-vzdelavani-a-evaluace/ramcove-vzdelavaci-programy>
- ŠAROUNOVÁ, J., aj., 2014. *Metody alternativní a augmentativní komunikace*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0716-0
- Školský zákon. In: *MŠMT* [online]. 1. 9. 2017 [vid. 8. 2. 2018]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>
- ŠKORPILOVÁ, H., 2011. *Mokrý plstění*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3326-5
- THOROVÁ, K., 2016. *Poruchy autistického spektra – rozšířené a přepracované vydání*. 3. rozš. přepr. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0768-9
- TUCKERMANN, A., HÄUSSLER, A., LAUSMANN, E., 2014. *Strukturované učení v praxi*. 1. vyd. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-905576-3-5
- Vyhláška č. 27/2016 Sb. In: *MŠMT - ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 1. 9. 2016 [vid. 8. 2. 2018]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi>

Seznam příloh

Příloha 1: Obrazový materiál – představení pomůcek a pracovního místa

Příloha 2: Obrazový materiál – procesní schéma

Příloha 3: Tabulka – průzkum

Příloha 1: Obrazový materiál – představení pomůcek a pracovního místa

PLSTĚNÍ – POMŮCKY

PRACOVNÍ MÍSTO	MISKA S VODOU	RUČNÍK	VLNA
			

PLSTĚNÍ

1.	VLNA	2.	NAMOČ DO VODY	3.	VYŽDÍMEJ	4.	VÁLEJ
							
5.	OPAKUJ 4x	6.	UKAŽ DOSPĚLÉMU	7.	KONEC	8.	ODMĚNA
 							

Příloha 3: Tabulka – průzkum

žáci s PAS		ADAM	BEDŘICH	CTIRAD	DAVID
PRVNÍ SETKÁNÍ (8 minut)	kontakt	výrobek, rouno	výrobek, rouno, voda		výrobek, rouno
	aktivita	bez zájmu činnost	namočení rouna	bez zájmu o činnost	bez zájmu o činnost
	plstění	0 minut	0 minut	0 minut	0 minut
DRUHÉ SETKÁNÍ (11 minut)	kontakt	výrobek, rouno	výrobek, rouno, voda	výrobek, rouno, voda	výrobek, rouno, voda
	aktivita	pozorování činnosti, vyzkoušení odmítá	namočení, vyždímání, válení rouna	bez zájmu o činnost, dívá se z okna	válení suchého rouna bez namočení
	plstění	0 minut	1 minuta (ODMĚNA)	0 minut	0 minut
TŘETÍ SETKÁNÍ (14 minut)	kontakt	výrobek, rouno, voda	výrobek, rouno, voda	výrobek, rouno, voda	výrobek, rouno, voda
	aktivita	mačkání suchého rouna v ruce	namočení rouna bez vyždímání, pak namočení, vyždímání, válení rouna	bez zájmu o činnost, dívá se z okna, odchod do odpočinkové zóny	pozorování Bedřicha, zájem o činnost, namočení a vyždímání rouna
	plstění	0 minut	2 minuty (ODMĚNA)	0 minut	0 minut
PŘEDSTAVENÍ PŘIPRAVENÉHO OBRAZOVÉHO MATERIÁLU „PLSTĚNÍ – POMŮCKY“ A „PLSTĚNÍ“			kontakt s výrobkem, vodou a rounem probíhal již automaticky, proto byla položka kontakt nahrazena položkou PS (= pracovní schéma)		
ČTVRTÉ SETKÁNÍ (15 minut)	PS	zájem o PS	práce dle PS	zájem o PS	zájem o PS
	plstění	0 minut	4 minuty (ODMĚNA)	0 minut	2 minuty (ODMĚNA)
	aktivita	namočení, vyždímání rouna	namočení, vyždímání, válení rouna	namočení, vyždímání rouna, odchod do odpočinkové zóny	pozorování Bedřicha, namočení a vyždímání rouna
PÁTÉ SETKÁNÍ (16 minut)	PS	zájem o PS	práce dle PS	zájem o PS	práce dle PS
	plstění	0 minut	5 minut (ODMĚNA)	0 minut	3 minuty (ODMĚNA)
	aktivita	vynechání kroku -> vztekání -> útěk od práce	kontrola času na hodinkách	místo válení do rouna plácá -> ukázka válení	vynechání kroku -> vztek -> pokračování motivace spolužákem
ŠESTÉ SETKÁNÍ (19 minut)	PS	zájem o PS	práce dle PS	práce dle PS přerušena	práce dle PS
	plstění	0 minut	5+5 minut (ODMĚNA)	0 minut	5 minut (ODMĚNA)
	aktivita	pokus o práci unavený, nesoustředěný -> práce se nedaří -> vztek	samostatná práce, kontrola času na hodinkách	pokus o plstění přerušen reakcí na vztek a křik spolužáka -> únik do relaxační zóny	častá vizuální a verbální kontrola správnosti kroků činnosti vyžaduje kontrolu dospělým

SEDMÉ SETKÁNÍ (25 minut)	PS	práce dle PS	práce dle PS + časového schématu prodloužení činnosti	práce dle PS	práce dle PS
	plstění	2 minuty (ODMĚNA)	5+5+5 minut (ODMĚNA) dokončení dredu	3 minuty (ODMĚNA)	7 minut (ODMĚNA)
	aktivita	dobrá nálada -> práce, pak přerušeni (zaměření pozornosti na varhánky na prstech)	nabídka časového schématu -> přijetí, kontrola času na hodinkách	zahájení činnosti po vybídnutí práce dle PS s dopomocí	častá vizuální a verbální kontrola správnosti kroků činnosti vyžaduje kontrolu dospělým
OSMÉ SETKÁNÍ (25 minut)	PS	práce dle PS	práce dle PS + časového schématu prodloužení činnosti	práce dle PS	práce dle PS
	plstění	3 minuty (ODMĚNA)	5+5+5 minut (ODMĚNA) dokončení dredu	5 minut (ODMĚNA)	8 minut (ODMĚNA)
	aktivita	dobrá nálada -> práce, pak přerušeni (zaměření pozornosti na varhánky na prstech a mýdlovou pěnu)	samostatná práce, kontrola času na hodinkách	zahájení činnosti po vybídnutí, pozorování spolužáků práce dle PS s dopomocí, odchod do odpočinkové zóny	nechť do práce, pobízení, vyžaduje častou kontrolu dospělým
DEVÁTÉ SETKÁNÍ (30 minut)	PS	práce dle PS	práce dle PS + časového schématu prodloužení činnosti	práce dle PS	práce dle PS
	plstění	5+4 minuty (ODMĚNA)	5+5+5 minut (ODMĚNA) dokončení dredu	7 minut (ODMĚNA) dokončení dredu	10 minut (ODMĚNA)
	aktivita	dobrá nálada, práce s dopomocí, přerušeni činnosti -> klepání výrobkem o podložku	samostatná práce, kontrola času na hodinkách	práce s dopomocí	zaujetí pro práci, odmítnutí časového schématu prodloužení činnosti, kontrola času na hodinách, pak přerušeni -> hučení bez viditelné příčiny
DESÁTÉ SETKÁNÍ (30 minut)	PS	práce dle PS	práce dle PS + časového schématu prodloužení činnosti	práce dle PS	práce dle PS
	plstění	10 minut (ODMĚNA) dokončení dredu (velká radost)	5+5+5 minut (ODMĚNA) dokončení dvou dredů	9 minut (ODMĚNA) dokončení dredu	5+5+5 minut (ODMĚNA) dokončení dredu (velká radost)
	aktivita	práce s chutí, práce s dopomocí, krátké hraní s pěnou	samostatná práce, kontrola času na hodinkách	práce s dopomocí, pak odchod do odpočinkové zóny	samostatná práce dle spolužáka