

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PSYCHOLOGIE

**PSYCHODIDAKTICKÁ MODIFIKACE VÝUKY NA 1. STUPNI ZŠ
S OHLEDEM NA ŽÁKY S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Adéla Šupinová

Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Vedoucí práce: doc. PhDr. Jana Miňhová, CSc.

Plzeň, 2024

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni dne

.....
vlastnoruční podpis

PODĚKOVÁNÍ

Na tomto místě bych ráda poděkovala paní doc. PhDr. Janě Miňhové, CSc. za odborné vedení, věnovaný čas a cenné rady při zpracovávání této diplomové práce. Děkuji také paní psycholožce ze speciálně pedagogického centra za poskytnutí informací v rámci rozhovoru a za vstřícný přístup po celou dobu spolupráce.

OBSAH

SEZNAM ZKRATEK	5
ÚVOD	6
TEORETICKÁ ČÁST	7
1 PERIODIZACE LIDSKÉHO VÝVOJE	8
1.1 VÝVOJOVĚ PSYCHOLOGICKÁ CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU	9
1.1.1 Tělesný vývoj dítěte mladšího školního věku	10
1.1.2 Kognitivní vývoj dítěte mladšího školního věku	11
1.1.3 Emoční vývoj dítěte mladšího školního věku	13
1.1.4 Socializace dítěte mladšího školního věku	13
2 PSYCHOPATOLOGICKÁ CHARAKTERISTIKA PORUCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA	16
2.1 VYMEZENÍ POJMŮ „AUTISMUS“, „PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA“	16
2.2 HISTORICKÝ VÝVOJ POJMU „AUTISMUS“	16
2.3 JEDNOTLIVÉ DRUHY PORUCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA	18
3 SPECIFICKÉ PROJEVY AUTISMU U DÍTĚTE MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU	25
3.1 TRIÁDA NARUŠENÝCH OBLASTÍ	25
3.1.1 Sociální chování a interakce	25
3.1.2 Komunikace	28
3.1.3 Představivost a prostředky k jejímu rozvoji	30
3.2 DALŠÍ VARIABILNÍ PROJEVY AUTISMU U DÍTĚTE MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU	31
4 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S PORUCHAMI AUTISTICKÉHO SPEKTRA	34
4.1 MOŽNOSTI VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S PORUCHAMI AUTISTICKÉHO SPEKTRA	35
4.2 DIDAKTICKÝ PŘÍSTUP K VYUČOVÁNÍ ŽÁKŮ S PORUCHAMI AUTISTICKÉHO SPEKTRA	37
4.2.1 Psychodidaktická transformace	37
4.2.2 Strukturované učení	38
4.2.3 Motivace	43
4.2.4 Výukové metody	45
4.3 VYBRANÉ VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍ STRATEGIE	48
PRAKTICKÁ ČÁST	52
5 VÝZKUMNÝ PROJEKT	53
5.1 CÍLE VÝZKUMNÉHO PROJEKTU	53
5.2 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU	53
5.3 METODY SBĚRU DAT	54
5.4 KAZUISTICKÉ STUDIE	54
5.4.1 Případová studie 1	54
5.4.2 Případová studie 2	58
5.4.3 Kvalitativní shrnutí případových studií	61
5.5 PŘÍPRAVY NA VYUČOVACÍ HODINY A JEJICH PSYCHODIDAKTICKÁ TRANSFORMACE	62
5.5.1 Vyučovací hodina hudební výchovy	63
5.5.2 Vyučovací hodina matematiky	68
5.6 METODIKY PSYCHODIDAKTICKÉ MODIFIKACE VYUČOVACÍCH HODIN	74
5.7 SEBEREFLEKTIVNÍ KONTEXTY	79
5.8 DOPORUČENÍ DO PRAXE	80
ZÁVĚR	82
RESUMÉ	84
SUMMARY	85
SEZNAM LITERATURY	86
PŘÍLOHY	5-I

SEZNAM ZKRATEK

PAS = Poruchy autistického spektra

PVP = Pervazivní vývojové poruchy

WHO = World Health Organization (Světová zdravotnická organizace)

MKN-10 = 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí

IQ = Inteligenční kvocient

ZŠ = Základní škola

SPC = Speciálně pedagogické centrum

OŠD = Odklad školní docházky

RVP ZV = Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Úvod

Každý žák, se kterým se učitel v praxi setká, je jiný. Má vlastní zájmy, rozdílné schopnosti, svůj pohled na svět. Je zkrátka jedinečnou osobností. U žáků s Poruchou autistického spektra (dále jen PAS) toto tvrzení platí dvojnásob. Vzdělávání autistických žáků je natolik specifickou tematikou, že jsem se rozhodla touto problematiku zabývat detailněji ve své diplomové práci. Považuji totiž za důležité, aby byl pedagog schopen účelně a kvalitně vzdělávat všechny žáky s ohledem na jejich individualitu a speciální vzdělávací potřeby.

V současné době je české školství otevřeno inkluzivnímu vzdělávání, což znamená i nárůst dětí s PAS v běžných základních školách. Přístup k takovýmto dětem je v mnoha ohledech rozdílný a vyžaduje dodržování určitých pravidel. Učitel se většinou v této oblasti musí dozdělat sám prostřednictvím specializovaných kurzů, školení či pomocí odborné literatury. Ani tyto kroky však učitel neposkytnou dokonalý návod, jak s autistickým žákem pracovat. Veškeré načerpané informace mu slouží pouze jako inspirace a následná volba postupů či metod uplatňovaných při vyučování se odvíjí od osobnosti konkrétního žáka. Styl výuky je pro něj třeba modifikovat a přitom mít stále na paměti jeho individuální potřeby. Ačkoliv jsem se osobně při vykonávání pedagogických praxí s takovýmto žákem zatím nesešla, chtěla jsem načerpat nové informace a být do budoucna připravenější.

V teoretické části práce se zaměřuji na zpracování ucelených poznatků o problematice Poruch autistického spektra s užším zaměřením na děti mladšího školního věku. V následujících kapitolách jsou strukturovány informace o vývoji dětí této věkové skupiny, jednotlivých druzích Poruch autistického spektra a projevech těchto poruch u dětí mladšího školního věku. V neposlední řadě se v této části práce zabývám tematikou vzdělávání autistických žáků prvního stupně ZŠ a didaktickým přístupem uplatňovaným při jejich vyučování.

Cílem praktické části je realizování psychodidaktické modifikace dvou vyučovacích hodin na základě konkrétních potřeb dvou žáků s PAS mladšího školního věku. K tomuto cíli se pojí vytvoření metodického schématu postupu didaktické transformace, které vyústí v doporučení pro realizaci didaktických úprav.

TEORETICKÁ ČÁST

1 PERIODIZACE LIDSKÉHO VÝVOJE

Periodizace lidského vývoje je jedním z mnoha odvětví, kterým se zabývá vědní disciplína zvaná vývojová psychologie. Tento vědní obor sleduje zejména změny v chování a prožívání jedince v souvislosti s jeho vývojem v průběhu života (Thorová, 2015, s. 19).

Periodizaci lidského vývoje lidé zkoumali již od pradávna, nicméně s jednotným dělením, které by bylo společností všeobecně přijímáno, se doposud nelze setkat (Thorová, 2015, s. 308). Tato nejednotnost je zapříčiněna především složitostí ustanovení vhodných měřítek pro periodizaci životního období a také obtížností vytyčení hranic, které by přesně rozdělily vývojové změny do jednotlivých životních etap (Novotná et al., 2012, s. 44).

Novotná et al. (2012, s. 44) ve své publikaci dále uvádí, že celý život člověka lze rozdělit na tři základní vývojová stadia:

- a) integrační období (od početí do 18–20 let)
- b) kulminační období (od 20 do 60–62 let)
- c) involuční období (od 62 let a výše)

ad a) **Období integrační** je jedna z nejdynamičtějších etap lidského vývoje. Jedná se o časový úsek, ve kterém tělesný i duševní vývoj lidské bytosti prochází nejvýraznějšími změnami. Jedinec se po všech směrech nachází ve vývojovém vzestupu. Neustále se něčemu učí, dozrává a jeho funkce se zdokonalují (Říčan, 2006, s. 22).

Toto období Novotná et al. (2012, s. 45) rozlišují na další vývojové etapy:

- prenatální období (nitroděložní vývoj)
- rané dětství
 - lze dále dělit na novorozenecké období (1. až 2. měsíc od porodu), kojenecké období (od 3. do 12. měsíce) a batolecí období (od 1. roku do 3 let).
- předškolní období (od 3 do 6 let)
- mladší školní věk (od 6 do 10 let)

- pubescence (od 11 do 15 let)
- adolescence (od 16–18 let do 20 let)

ad b) **Období kulminační** představuje nejdelší etapu v životě člověka. Psychický vývoj je charakterizován větší stabilitou, změny již nejsou tak zásadní. Člověk se stává vyzrálou osobností, která přebírá odpovědnost sama za sebe a dosahuje vytyčených cílů (Thorová, 2015, s. 311).

Kulminační období Novotná et al. (2012, s. 58) diferencují na dílčí stadia:

- raná dospělost
- střední dospělost
- pozdní dospělost

ad c) **Období involuční** představuje poslední stádium ve vývoji člověka. Nejen fyzická výkonnost organismu, ale také psychické procesy člověka zažívají vývojový sestup. Stáří je však podmíněno zejména životním stylem a genetickými faktory, proto je toto období z pohledu prožívání jedince velmi individuální (Říčan, 2006, s. 22).

Příhoda (1974 in Novotná et al., 2012, s. 67) dále stáří dělí na etapy:

- senescence (od 60 do 74 let)
- kmetství (od 75–89 let)
- patriarchum (od 90 let až po smrt)

1.1 VÝVOJOVĚ PSYCHOLOGICKÁ CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Období mladšího školního věku, někdy také nazýváno střední dětství, počíná nástupem dítěte do školy a končí zpravidla s příchodem puberty. Věkově mu odpovídá rozmezí mezi šestým až jedenáctým rokem. Právě povinná školní docházka výrazným způsobem ovlivňuje svět dítěte, které si musí zvykat na nové prostředí, kolektiv a učí se

přijímat různé sociální role. Škola také pomáhá formovat identitu žáka, přičemž rozvíjí jeho osobní vlastnosti, schopnosti a dovednosti (Vágnerová, 2012, s. 328).

V porovnání s obdobím předškolním, či následující pubescencí se může zdát, že změny ve vývoji jedince nejsou až tak markantní a na první pohled znatelné. Vývoj dítěte probíhá plynuleji a v klidnějším tempu. Občas bývá období mladšího školního věku označováno za období latence. Tento pohled ovšem vyvrací mnohé studie odborníků a nadále platí, že tato vývojová fáze hraje důležitou roli ve všech dalších životních etapách (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 118).

1.1.1 TĚLESNÝ VÝVOJ DÍTĚTE MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Tělesný růst se v tomto období zpomalí. Chlapci i dívky v jedenáctém roce dosahují zhruba 145 cm (Říčan, 2006, s. 146). V pozdějším věku není neobvyklé, že dívky bývají o něco vyšší než chlapci v důsledku dřívější puberty. Přestože se sekundární pohlavní znaky začínají rozvíjet až v pozdějším období, lze již na postavě chlapců a dívek pozorovat mírné rozdíly. Tyto rozdíly jsou patrné zejména ve větší velikosti pánve u dívek či širší ramen a hrudníku u chlapců. Oběma pohlavím se také postupně mění dětský chrup za dospělý (Thorová, 2015, s. 410). Prvňáčci většinou přichází do školních lavic bez předních zubů, což jim komplikuje správné vyslovování jednotlivých slov.

Z pohledu rozvoje motorických funkcí lze toto období považovat za velmi příznačné. Děti se velice rychle učí a osvojují si nové pohybové dovednosti. Proto by jim měl být poskytnut dostatek času jak k řízeným pohybovým aktivitám, tak těm spontánním (Thorová, 2015, s. 410). Při vykonávání sportovních činností si lze povšimnout zdokonalení koordinace pohybů velkých svalových skupin. Na rozdíl od pohybů malých svalových skupin, které ke zpřesnění potřebují ještě čas. Dochází také k nárůstu rychlosti a zlepšení vytrvalostních a reakčních schopností. Děti provádí pohyb účelněji a vědoměji. Často se jejich fyzická výkonnost přirovnává k výkonnosti dospělého člověka. Neumí si ale ještě rozumě rozvrhnout síly. Při aktivitách se rychle unaví, avšak k nabrání nové energie nepotřebují moc času. (Říčan, 2006, s. 146)

Vedení dětí ke sportu má mnoho benefitů. Nejenže napomáhá předejít obezitě, ale dává také možnost zažít úspěchu. Děti mají ze svých výkonů radost, těší je, když se

můžou zlepšovat a své pokroky si dobře uvědomují (Říčan, 2006, s. 147). Pocit úspěšnosti je důležité dopřát všem dětem, zejména těm méně pohybově nadaným. Vždy se najde něco, za co lze dítě pochválit, motivovat a pěstovat tak u něj pozitivní vztah k pohybu.

1.1.2 KOGNITIVNÍ VÝVOJ DÍTĚTE MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Pohled dítěte na svět kolem sebe se mění. Od fantazijních představ a zkreslené reality na základě svých vlastních přání se nyní jeho uvažování zakládá převážně na realitě. Už se neopírá pouze o vlastní zkušenosti, ale touží věci poznat „doopravdy“. Říká zpravidla hned to, co si myslí, bez jakéhokoliv „filtru“. Přibližně do osmého roku života, se jedná o realismus naivní. Děti se při svých úsudcích a rozhodnutích nechají často ovlivnit autoritami ve svém okolí, ke kterým vzhlíží. V pozdějším věku je naivní realismus vystřídán realismem kritickým. U jedince dochází k rozvoji kritického myšlení, učí se přemýšlet sám za sebe a utvářet si vlastní postoje a hodnoty (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 118).

Dle Piageta (1973 in Thorová, 2015, s. 258) se kognitivní vývoj člověka přesouvá z předoperačního stadia (2–7 let) do stadia konkrétních logických operací (7–11 let). Dítě již uvažuje logicky. Z konkrétních zkušeností si dokáže utvořit obecný závěr (Thorová, 2015, s. 258). Langmeier a Krejčířová ve své publikaci (2006, s. 125) popisují Piagetův pokus, který dokazuje skutečné logické přemýšlení dítěte. Před dítě předškolního věku byly postaveny dvě totožné skleničky se stejným počtem korálků. Obsah jedné sklenice byl následně přesypán do sklenice s užším dnem. Na otázku, zda je nyní ve sklenici více korálků, dítě odpovědělo ano. Na rozdíl od dítěte mladšího školního věku, které si logicky odvodilo, že počet korálků se po přesypání nezměnil. Tuto skutečnost Piaget spojuje s pojmem „zachování“, které dítěti v předoperačním období chybí. Dítě se postupem věku učí několika pojmům zachování. Kolem osmého roku dokáže dítě rozpoznat zachování hmoty. Přibližně o dva roky později odhalí zachování váhy a před dvanáctým rokem si uvědomuje zachování objemu (Piaget a Inhelder, 2014, s. 79).

Piaget (1970 in Vágnerová, 2012, s. 267) uvádí některé stěžejní charakteristiky koncepce konkrétního logického myšlení. Jsou jimi schopnost decentrace, konzervace a reverzibility.

Decentrací se rozumí schopnost dítěte přemýšlet nad věcí z více perspektiv. Při posuzování skutečnosti dokáže dávat do souvislostí různé vztahy, ze kterých následně vyvodí obecný závěr. Uvažuje komplexněji a upouští od tzv. poznávacího egocentrismu. Přijaté informace třídí, kategorizuje a je schopno jejich interpretace z pohledu druhé osoby (Vágnerová, 2012, s. 268).

Schopnost **konzervace** byla již v této práci zmíněna pod pojmem „zachování“. Dítě si uvědomuje stálost určitých objektů a jejich rysů. Dokáže rozlišit, že daná skutečnost může vypadat v určitých situacích jinak, přestože se jedná stále o to samé. Například vnímá, že pokud dáme určitý počet bonbonů do sáčku a následně je vyskládáme na stůl, jejich počet se nezměnil, i když rozložené na stole působí tak, že je jich více. Dítě objevuje pravidlo proměnlivosti, které je spjata s fungováním společnosti a světa (Vágnerová, 2012, s. 269).

Reverzibilita, též vratnost, je klíčovým znakem konkrétního logického myšlení. Dítě si začíná uvědomovat, že se pokud se situace změní, může se též vrátit do původního stavu. Už není považována za neměnnou. Pokud odebereme z košíku tři jablka, která následně vrátíme zpět, bude jejich počet stejný jako původně. Schopnost reverzního myšlení se u žáka projevuje, když se zabývá nejrůznějšími úkoly. Při myšlenkových pochodech mu již nečiní problém upustit od dosavadního postupu a začít znovu, pokud zjistí, že se neubíral správnou cestou (Vágnerová, 2012, s. 269).

K dalším rysům myšlení dětí v mladším školním věku dle Piageta (1973 in Thorová, 2015, s. 405) patří také schopnost **klasifikace**. Jedinec zvládá rozdělovat předměty či informace do různých kategorií podle jejich znaků a vlastností. Dále schopnost **induktivní logiky**, díky které dítě zvládá využít konkrétní informace k vyvození informace obecné. Schopnost **seriality**, která umožňuje dítěti uspořádat předměty v logické posloupnosti. Například od největšího po nejmenší. A v neposlední řadě je potřeba zmínit **tranzitivní inferenci**, na základě které žák vyhodnocuje vztah dvou objektů prostřednictvím porovnání s objektem třetím (Thorová, 2015, s. 405).

1.1.3 EMOČNÍ VÝVOJ DÍTĚTE MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

U dětí v tomto období obvykle převládá dobrá nálada a pozitivní přístup ke světu. Mají sklony na situace nahlížet optimisticky. Za výraznými emočními změnami lze většinou najít konkrétní příčinu (Vágnerová, 2012, s. 305).

Emoce již nejsou tolik proměnlivé, ale charakterizují se větší stabilitou a vyrovnaností. Děti se ve svých pocitech lépe orientují a nedělá jim takový problém o nich hovořit s ostatními. Nenechají se již emocemi tolik ovládat, ale zvládají je vědomě regulovat, což je zapříčiněno především rozvojem emoční inteligence. Snáze se také vyznají v pocitech druhých lidí a jsou schopny podle toho adekvátně přizpůsobit své jednání a chování (Vágnerová, 2012, s. 305). Na rozdíl od předškolních dětí dokážou své emoce lépe skrývat a dokonce i předstírat. Tuto dovednost zlepšují s přibývajícím věkem (Shaffer, 1999, s. 396).

Dalším znakem emočního vývoje mladších školáků je uvědomění si, že je možné ve stejném čase prožívat dvě a více emocí zároveň. Jedná se o tzv. emoční ambivalenci, které úzce souvisí s vývojem kognitivního myšlení. Jak již bylo zmíněno v této práci výše, dítě začíná na různé situace nahlížet z více úhlů pohledu a tato schopnost mu umožňuje pociťovat více emocí současně. Na rozdíl od předškolního dítěte, které sice dokáže prožívat dvě emoce těsně za sebou, ale ještě ne zároveň (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 132).

Thorová (2015, s. 404) neopomíná ani na důležitost podpory a porozumění ze strany dospělých. Je dobré s dětmi o jejich pocitech mluvit. Neměly by nabývat pocitu, že by se měly za to, co cítí, stydět. Lze je učit i různým technikám, jak vlastním emocím lépe porozumět. Mezi ty patří například dechová cvičení, fyzický odpočinek a imaginativní techniky.

1.1.4 SOCIALIZACE DÍTĚTE MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Velký vliv na prohloubení socializačních dovedností jedince má nástup do školy. Dítě ve třídě poznává nové spolužáky, se kterými bude na dlouhou dobu trávit značnou část svého dne. Hledá si cestu k novým kamarádům a učí se tak mnohé o druhých, ale i samo o sobě. Seznamuje se s dalšími dospělými, kteří se pro něj stávají autoritou.

Do teď dítě vnímalo vzorce chování zejména svých rodičů, které si následně přebíralo. Nyní se k těmto osobám přidávají i učitelé, vrstevníci a ostatní zaměstnanci školy (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 130).

Právě rodina, vrstevníci a školní prostředí jsou pro dítě ve středním věku třemi základními faktory, které se nejvýraznějším způsobem podílí na jeho osobnostním rozvoji (Vágnerová, 2012, s. 312).

Rodina

Rodiče přetrvávají v roli primární autority a vzoru. Vytyčují dítěti hranice a nastavují pravidla. Přestože děti začínají mít větší kontakt s okolím a přestávají se tolik času zdržovat doma, rodinné zázemí je stále jejich bazální potřebou, bez které se jen těžko dokážou obejít. Domov by měl být místem bezpečí, podpory a pochopení (Thorová, 2015, s. 407).

Vrstevníci

Navazování kontaktu s lidmi podobného věku je jednou ze základních potřeb nejen dítěte mladšího školního věku. Kontakt s vrstevníky mu poskytuje zcela nové socializační zkušenosti než například ty, které získává skrze sourozenecké vztahy. Děti si kamarády vybírají podle vlastních preferencí. Většinou se jedná o osoby stejného pohlaví (Thorová, 2015, s. 407). V mladším věku při volbě kamaráda hrají velkou společnou zájmy. Dítě hledá někoho, s kým si může hrát. Kolem devátého až desátého roku se požadavky na nového kamaráda prohlubují. Důležitost je kladena především na podobné názory a osobnostní vlastnosti. Dítě potřebuje kamaráda, na kterého se může spolehnout, kterému se může svěřit a sdílet s ním své dojmy. Vztah je založen na vzájemné pomoci, věrnosti a pocitu jistoty (Vágnerová, 2012, s. 341).

Mladší školáci chtějí s vrstevníky trávit více času. Dobře je tomu umožněno v různých zájmových či sportovních kroužcích, o které projevují větší zájem. Děti se od sebe při skupinové práci navzájem učí. Zdokonalují se v komunikaci, spolupráci, respektování druhých názorů, sebeovládání a mnohém dalším. Rozvíjejí dovednosti, které následně v různých situacích a sociálních skupinách využívají až do konce života (Thorová, 2015, s. 407).

Důležitým faktorem je také postavení jedince ve skupině. Dítě touží být ostatními přijato, respektováno, chce zapadnout, někam patřit. Názory a zpětná vazba kamarádů jsou pro něj klíčové. Podílejí se na utváření jeho sebepojetí a názoru na sebe sama (Vágnerová, 2012, s. 338).

Škola

Nástup do školy je pro dítě velkou životní změnou. Někdo se těší, jiný přechod ze „školového“ světa plného her nese těžce. Role školáka však nemine nikoho. Dítě si postupně zvyká na jiný režim, učí se zvládat své povinnosti, plní úkoly paní učitelky (Říčan, 2006, s. 150). Malý žáček má touhu věci prozkoumávat prostřednictvím praktických a manipulativních činností. Proto se ve školách často upřednostňují metody zaměřené na žákovu činnost a jeho vlastní poznání (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 117).

Třídní učitel má na děti často větší vliv než samotní rodiče. Přebírá roli autority, kterou žáci musí respektovat. Zejména v nižších ročnících děti ke svému učiteli vzhlíží, stává se pro ně určitým vzorem a lehce se s ním identifikují. Proto je zde více než jinde důležité učitelovo chování, jeho morální hodnoty, styl komunikace i postoj k dětem a okolnímu světu (Říčan, 2006, s. 154). Postupem času se vztah dětí k učiteli a škole jako instituci mění. Učitel stále zaujímá postoj autority, která není zpochybnována. Dítě se však odpoutává od osobního vztahu k učiteli. V rámci rozvoje kognitivních schopností si začíná utvářet vlastní názory a přestává pro něj být nezpochybnitelné vše, co pedagog řekne (Vágnerová, 2012, s. 337).

Prostředí třídního kolektivu nazval Říčan (2006, s. 153) „první obcí“. Děti jsou před samotným začátkem školního roku rozřazeny do tříd, utvoří kolektiv třiceti dětí a musí se naučit spolu vycházet a spolupracovat. Postupem času se vzájemně poznávají, tvoří skupinky a každý žák získává ve třídě nějaké postavení. Ke konci prvního stupně jsou schopny jako celek vyjádřit své postoje k určitým situacím a své názory si náležitě obhájit.

2 PSYCHOPATOLOGICKÁ CHARAKTERISTIKA PORUCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA

„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, 2006, s. 33).

2.1 VYMEZENÍ POJMŮ „AUTISMUS“, „PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA“

Termíny „autismus“, „Poruchy autistického spektra“, „pervazivní vývojové poruchy“ jsou používány napříč celou společností a lze je slyšet stále častěji. Všechny pojmy v podstatě charakterizují totožný jev – postižení mozkových funkcí odpovědných za komunikační a socializační schopnosti a představitivost v důsledku genové mutace. Postižený jedinec vyhodnocuje informace a dění kolem sebe jiným způsobem, než je obvyklé. Tomu odpovídá způsob jeho chování, prožívání a přemýšlení. K autismu se mohou dále připojovat i jiné poruchy a onemocnění, což následně komplikuje diagnostiku (Thorová, 2006, s. 58).

V současné době se lze zřejmě nejčastěji setkat s termínem „autismus“, pod kterým se ovšem skrývá celé spektrum poruch. Termíny „Poruchy autistického spektra“ (dále jen PAS) a „pervazivní vývojové poruchy“ (dále jen PVP) jsou chápány synonymně. Slovo pervazivní odkazuje na míru a hloubku narušení mentálního vývoje dítěte (Adamus, 2016, s. 6).

2.2 HISTORICKÝ VÝVOJ POJMU „AUTISMUS“

V první polovině dvacátého století se americký psychiatr Leo Kanner zabýval skupinou několika dětí, které vykazovaly jisté zvláštnosti v chování. Tyto abnormální projevy zastřešil názvem „Early Infantile Autism“, česky „časný dětský autismus“, jež odkazoval na samostatnou specifickou poruchu. Vycházel při tom z řeckého slova „autos“, v českém překladu „sám“. Byl tak mezi prvními, který pojem autismus použil (Thorová, 2006, s. 34).

Dalším člověkem, který ve stejném období tento termín použil, byl švýcarský psychiatr Eugen Bleuler (1911 in Thorová, 2006, s. 34). Ten jím však označoval jeden ze symptomů charakteristický pro pacienty trpící schizofrenií. Do budoucna pak toto dvojí chápání jednoho termínu vyvolávalo v populaci mylné domněnky, jelikož byl autismus často asociován se schizofrenií. Nicméně termín autismus se pro označení symptomu simplexní formy schizofrenie používá doposud (Thorová, 2006, s. 34).

Kanner (1950 in Miňhová a Lovasová, 2018) u dětí s autismem pozoroval, že se jeví, jako by byly uzavřené ve svém vlastním světě a okolí je nezajímalo. Převládalo u nich spíše zájem o hmotné věci. Popisoval je jako samotáře neschopné citů (Miňhová a Lovasová, 2018, s. 212). Děti často odpovídaly nestandardně na obyčejné podněty, velmi špatně nesly změny a měly problémy s komunikací (Hrdlička a Komárek, 2014, s. 11).

Lidí trpících autismem si populace všímala daleko dříve, než byla tato porucha pojmenována. Díky jejich výrazně odlišnému chování lze najít záznamy o vymykajícím se projevování v mnohých knihách. Ve středověku se věřilo, že za zvláštní projevy autistických jedinců může ďábel, který je posednul. Pár set let před naším letopočtem byly naopak tyto děti považovány za svaté (Thorová, 2006, s. 34).

Leo Kanner (1950 in Miňhová a Lovasová, 2018) začal ve čtyřicátých letech minulého století vznik autismu spojovat s výchovou a přístupem rodičů k dětem. U rodičů autistických dětí vyzoroval chladné, neosobní chování. Popisoval, že rodiče nevěnují dítěti dostatek času, jsou zaměřeni sami na sebe, svůj rozvoj, úspěch, vzdělání a kariéru. Dítěti se tak nedostávalo potřebné pozornosti, pomoci a emoční podpory. Kanner je proto často spojován s pojmem „matka lednička“, kterým označoval prototyp matky autistického dítěte. Tato teorie se mezi lidmi šířila velice rychle a v mnohých rodičích takto postižených dětí vyvolávala pocit viny ze špatného přístupu k výchově. K této teorii se například přikláněla i Margaret Mahlerová, americká pediatrička a psychoanalytička či americký dětský psychiatr Bruno Bettelheim (Thorová, 2006, s. 38).

Názor, že by měl vznik autismu co dočinění s jakkoliv vedenou výchovou dítěte, byl v minulosti několikrát vyvrácen. Důvodem mrzutého či emočně chladnějšího přístupu dospělých ke svým potomkům mohl být podle Thorové (2006, s. 41) fakt, že komunikace s autistickým dítětem vyžaduje vysokou míru tolerance a trpělivosti. Mnoho rodičů však nemělo o existující poruše ani ponětí, a tak za nestandardním chováním dítěte nehledali

vážnější příčiny. Mýty o spojení vlivu rodiče a vzniku poruchy však přetrvávají v určité míře ve společnosti dodnes. Podpořeno to může být i tím, že ani přes četné vědecké výzkumy nebyla doposud jednotná příčina autismu stanovena (Šporclová, 2018, s. 11).

Na počátku šedesátých let označil americký psycholog B. Rimland (1964 in Thorová, 2006, s. 41) autismus za neurobiologickou poruchu, která má organický původ. To odstartovalo sérii výzkumů. Odborníci se začali zabývat i jinými možnými příčinami vzniku autismu a společnost začala na problematiku poruchy nahlížet z jiné perspektivy (Thorová, 2006, s. 41).

V současné době je k autistickému chování přistupováno jako k organické poruše neurobiologického základu, na jejíž výskyt mají výrazný vliv dědičné faktory. Šporclová (2018, s. 11) odkazuje na několik odborných studií z posledních deseti let. Z těchto studií vyplývá, že vznik autismu je způsoben mutací genů, které jsou nezbytné pro fyziologický vývoj mozku. Porucha se projevuje zejména v komunikačních, emočních, socializačních a integračních sférách. Nelze určit jeden specifický gen, či jedno místo v mozku, které by bylo za výskyt poruchy zodpovědné (Adamus, 2016, s. 6).

Světová zdravotnická organizace (World Health Organization, dále jen WHO) také vyvrací veškeré teorie spojované s očkováním dětí a vznikem autismu. V roce 1998 doktor Wakefield šířil informaci o dvanácti dětech, u kterých se autistické chování začalo projevovat po očkování vakcínou MMR (vakcína proti příušnicím, zarděnkám a spalničkám). Tato teorie však byla zavrhnuta kvůli nedostatečným důkazům a zavádějícím informacím v lékařské zprávě (WHO, 2023, online).

2.3 JEDNOTLIVÉ DRUHY PORUCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Dle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (dále jen MKN-10) spadají PAS do poruch psychického vývoje. Tato skupina poruch se projevuje již od kojeneckého věku a je pro ni charakteristické trvalé kvalitativní poškození oblasti sociální interakce a komunikace. Typické jsou také opakující se vzorce chování, striktní dodržování pravidel a zvyků.

Mezi PAS se na základě MKN-10 řadí: dětský autismus, atypický autismus, Rettův syndrom, jiná dětská dezintegrační porucha, hyperaktivní porucha sdružená s mentální

retardací a stereotypními pohyby, Aspergerův syndrom, jiné pervazivní vývojové poruchy a pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná (10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí, 2023, online).

DĚTSKÝ AUTISMUS

Dětský autismus, často také označován jako Kannerův syndrom, lze chápat jako jednu ze základních, nejčastějších poruch autistického spektra. Jsou pro něj charakteristické patologické projevy ve směru sociálního chování, komunikace a představitosti. Tyto tři oblasti lze pojmenovat souhrnným názvem jako „diagnostickou triádu“ či „autistickou triádu“ (více viz kapitola Specifické projevy autismu u dítěte mladšího školního věku). Aby mohlo být s přesností určeno, zda se u jedince vyskytuje dětský autismus, musí být vykazovány určité symptomy ve všech oblastech autistické triády (Adamus, 2016, s. 7).

Dětský autismus se diagnostikuje již ve velmi útlém věku, zpravidla před dovršením tří let. Problematického vývoje si však lze všimnout mnohem dříve. Jednotlivé symptomy se mohou projevovat dvojím způsobem. Častější nástup příznaků mívá pomalejší a postupný charakter, přičemž abnormality ve vývoji jsou patrné již v prvních měsících života. Druhý, méně častý způsob nástupu autistických symptomů, lze nazvat jako autistickou regresí. To znamená, že je u dítěte zaznamenána částečná či kompletní ztráta dosud osvojených vývojových dovedností (Hrdlička a Komárek, 2014, s. 36)

Jedinci postižení touto poruchou se s jejími symptomy potýkají od narození až po smrt. Zda má porucha mírnější či závažnější průběh bývá různé. Její příznaky mohou občas s přibývajícím věkem slábnout, nikoli však zcela vymizet. Soběstačný a plnohodnotný život tak prožije jen malé procento jedinců s lehčím stupněm postižení. Většina lidí s autismem zůstane doživotně závislých na pomoci druhých (Miňhová a Lovasová, 2018, s. 216).

ATYPICKÝ AUTISMUS

Atypický autismus tvoří součást pervazivních vývojových poruch. Na rozdíl od dětského autismu se však symptomy této poruchy neprojevují ve všech třech základních

diagnostických oblastech, nýbrž jen v jedné či dvou (Adamus, 2016, s. 8). To však závažnost této diagnózy nijak nezlehčuje. Děti s atypickým autismem vyžadují stejnou odbornou péči a pochopení od okolí jako děti diagnostikované s klasickou formou autismu. Symptomů, které jsou pro obě tyto poruchy totožné, lze najít mnoho. Jedná se zejména o specifické poruchy v sociální, emocionální a behaviorální oblasti (Thorová, 2006, s. 182–184).

Odborný pohled na diagnostiku atypického autismu je doposud nejednoznačný a těžko specifikovatelný. To je způsobeno především tím, že neexistují přesná kritéria, kterými by se dalo při diagnostice řídit. Samotné stanovení diagnózy je tak založeno na subjektivních zkušenostech odborníka. Mezi typické projevy však patří obtížné utváření sociálních vztahů s vrstevníky a jistá přecitlivělost na různé zevní impulsy (Thorová, 2006, s. 183).

Podle Thorové (2006, s. 183) se k diagnóze atypického autismu přistupuje v případech, jsou-li první příznaky autismu zjevné až po třetím roce života. Dále pokud nejsou naplněna kritéria diagnostické triády. Patologický vývoj sice může být zaznamenán ve všech třech jejích oblastech, nicméně míra postižení není tak markantní, aby odpovídala diagnostickým podmínkám. Konečným znakem je propojení charakteristických autistických rysů s mentální retardací.

RETTŮV SYNDROM

Rettův syndrom je specifický tím, že se vyskytuje pouze u dívek. Jedná se o závažnou pervazivní neurologickou poruchu, která zapříčiňuje patologický vývoj v oblasti motorických, psychických a somatických funkcí. Choroba má progresivní charakter a příčinou jejího vzniku je genová mutace na chromozomu X. Syndrom nese název po rakouském neurologovi Andreasu Rettovi, který jej poprvé popsal v roce 1966 na základě svého vlastního pozorování a výzkumu (Thorová, 2006, s. 221).

Prvních symptomů postižení si lze všimnout až kolem šestého měsíce od narození, do té doby probíhá vývoj dítěte standardním způsobem. Poté dochází ke zpomalení růstu hlavičky dítěte a útlumu motorického, poznávacího a komunikačního vývoje, který následně přechází v ústup dosud získaných dovedností. Pro děti je charakteristické časté

vyplazování jazyka. Postupně přestanou být schopny uchopovat předměty do ruky a běžné pohyby rukou nahradí pohyby svíravé, kroutivé. Špatně se pohybují, mohou se dostavit také potíže s dýcháním a nadměrné slinění. Kolem třetího roku života obvykle dochází k vývoji skoliózy (Bartoňová et al., 2007, s. 133). Podle Hrdličky a Komárka (2014, s. 52) se navíc až 75 % dívek potýká s epileptickými záchvaty.

U velké většiny dívek postižených Rettovým syndromem je diagnostikována hluboká mentální retardace. Kvůli závažným vývojovým postižením jsou postupem času obvykle upoutané na invalidní vozík či lůžko (Bartoňová et al., 2007, s. 134).

Thorová (2006, s. 214) udává, že průměrný věk těchto dívek se pohybuje kolem 45 let. V průběhu života psychicky vyžívají, dochází ke zlepšení v oblasti sociálního porozumění a jsou schopny lépe udržovat oční kontakt.

JINÁ DĚTSKÁ DEZINTEGRAČNÍ PORUCHA

Jiná dětská dezintegrační porucha představuje poměrně vzácný typ vývojové poruchy. Doposud není podrobně prozkoumána z důvodu jejího ojedinělého výskytu. Poprvé byla popsána na začátku 20. století rakouským speciálním pedagogem Theodorem Hellerem. Ve starších publikacích ji proto lze najít pod názvy Hellerův syndrom, Infantilní demence nebo Dezintegrační psychóza (Hrdlička a Komárek, 2014, s. 53).

Typickým znakem tohoto postižení je nástup prvních symptomů obvykle kolem třetího až čtvrtého roku života. Po dobu minimálně dvou let od narození se dítě musí vyvíjet prokazatelně běžným způsobem. Poté z neznámých důvodů dochází ke ztrátě doposud nabytých dovedností, zejména v oblasti komunikace a sociální sféře. Většinou se jedná o rychlý a náhlý proces, který do té doby nelze předvídat (Hrdlička a Komárek, 2014, s. 53).

Nečekaný nástup příznaků poruchy je pro rodiče velkou zátěží. Děti s dezintegrační poruchou se s problémy v komunikaci a sociální odtaživostí potýkají celý život (Thorová, 2006, s. 204). Ve většině případů jsou děti těžce mentálně retardovány. V porovnání s dětským autismem má tato porucha závažnější vliv na další vývoj jedince (Hrdlička a Komárek, 2014, s. 54).

HYPERAKTIVNÍ PORUCHA SDRUŽENÁ S MENTÁLNÍ RETARDACÍ A STEREOTYPNÍMI POHYBY

Pod tuto poruchu spadají hyperaktivní děti vykazující stereotypní chování, jejichž IQ je nižší než 50. V průběhu dospívání bývá hyperaktivní chování utlumeno a přechází v hypoaktivitu. U dětí dochází k opoždění vývoje, nicméně potíže v oblasti sociálního chování typické pro autismus nejsou přítomny. Porucha je jinak popsána velmi povrchově (Hrdlička a Komárek, 2014, s. 54).

ASPERGERŮV SYNDROM

Aspergerův syndrom nese název po rakouském psychiatrovi Hansu Aspergerovi. V současné době je klasifikován jako samostatná porucha navzdory tomu, že je leckdy problematické hranice symptomů jasně stanovit. Syndrom není charakteristický opožděným vývojem, prvních příznaků si tak lze většinou všimnout až ve školce, kde dítě začne mít problém se začleněním do kolektivu (Thorová, 2006, s. 185–186).

Postiženým jedincům dělá sociální interakce problém. Proto nejeví zájem o kontakt s vrstevníky, jsou uzavření ve svém světě, dávají přednost individuálním činnostem a hrám. Ve svém životě potřebují přesně dodržovat řád a rutinu. Totéž vyžadují od svého okolí. S jakoukoliv náhlou změnou či spontánním nápadem se stěží vyrovnávají. Charakteristickou vlastností, která se u dětí začne projevovat, je egocentrismus. (Adamus, 2016, s. 8).

Okruh jejich zájmů je silně omezený. Zpravidla to bývají činnosti, ve kterých lze najít nějaké uspořádání, systém. Například studování jízdních řádů, telefonních seznamů, značek aut, hlavních měst, práce s počítačem, orientace v mapách. Dále to může být záliba v matematice, číslech, dopravních značkách, vlajkách, encyklopediích, programování apod. Často lpí na nejrůznějších detailech, kterým by si za jiných okolností člověk bez Aspergerova syndromu nevěnoval pozornost (Bartoňová et al., 2007, s. 134).

K dalším charakteristickým rysům těchto dětí patří odlišnosti v komunikačních schopnostech. Mívají sice dobře rozvinutou slovní zásobu, nicméně styl jejich komunikace bývá poměrně nestandardní. Při svém projevu ulpívají na detailech a přesném vyjadřování, hovoří v dlouhých monolozích o předmětech svého zájmu, nedokážou

empaticky reagovat na informace získané v průběhu rozhovoru, vcítit se do jiného člověka. Jejich řeč je formálně správná a spisovná, často mluví v pomalejším, či rychlejším tempu. Děti se již v útlém věku učí nazpaměť básničky, delší texty a nejrůznější definice (Hrdlička a Komárek, 2014, s. 49).

Při komunikaci s dětmi trpícími Aspergerovým syndromem je důležité vyhýbat se ironickému vyjadřování. Děti tyto výroky berou doslovně a poznámky tak chápou v úplně jiném smyslu, než bylo mluvčím zamýšleno. Neumějí tzv. „číst mezi řádky“. To stejné platí o používání humoru, vyprávění například dvojsmyslných vtipů. K jejich pochopení musí jít člověk za doslovný význam vyřčeného, domyslet si, co nebylo vysloveno, což je pro děti s Aspergerovým syndromem nemyslitelné (Vermeulen, 2006, s. 17).

Obtížné je pro ně se také orientovat v neverbální komunikaci. Děti nedokážou na základě výrazu v obličeji rozpoznat kontext situace a přizpůsobit tomu své chování, vyjadřování. Často tak mohou ve společnosti šokovat nemístnými poznámkami (Thorová, 2006, s. 188).

Co se týče inteligence, pohybují se jedinci s Aspergerovým syndromem v pásmu normy, někdy dokonce nadprůměru. Není proto výjimkou, že se za určitých podmínek a individuálního přístupu vzdělávají v běžných základních školách. Vzhledem k různorodosti symptomů to však nelze zaručit u všech dětí. Některým je doporučeno navštěvovat školu speciální (Thorová, 2006, s. 185).

JINÉ PERVAZIVNÍ VÝVOJOVÉ PORUCHY

Opět se jedná o kategorii PAS, která je prozkoumána a popsána pouze okrajově. Rovněž neexistuje přesný diagnostický rámec, podle kterého by mohla být jiná pervazivní vývojová porucha diagnostikována. Podle Thorové (2006, s. 204) lze do této kategorie zařadit děti, u kterých jsou narušeny oblasti autistické triády, ale míra postižení není tak markantní, aby se přistoupilo k diagnostice autismu či atypického autismu. Symptomy jsou často hraniční, neprojevují se v takové kvantitě. Dále tato oblast zahrnuje také děti s poruchou představitosti. Postižení jedinci mají problém odlišovat realitu od fantazie a obvykle projevují zájem pouze o jedno jimi zvolené téma.

Laické veřejnosti se na první pohled může zdát, že tato porucha nepředstavuje takové komplikace jako jiné PVP. Opak je však pravdou. Veškeré PAS s sebou přináší velkou zátěž jak pro postiženého jedince, tak pro okolí. Všem dětem by se mělo dostat efektivní péče a speciálního přístupu (Thorová, 2006, s. 205).

Poruchy autistického spektra lze dále rozdělit do tří kategorií na základě vykazované úrovně funkčnosti (Thorová, 2006 in Adamus, 2016, s. 10):

Vysoce funkční autismus

Jedinci s vysoce funkčním autismem jsou ve většině případů schopni samostatného života a navazování sociálních kontaktů. Jejich inteligence je průměrná, někdy až nadprůměrná, komunikační schopnosti zůstávají zachovány. V sociální interakci však stylem komunikace a chováním vybočují z normy. Projevují se egocentricky a nejsou schopni kolektivní spolupráce.

Středně funkční autismus

Pro jedince se středně funkčním autismem je začlenění do společnosti obtížnější. Mají více narušeny komunikační schopnosti, působí nezaujatě, nečinně. Více je u nich patrné stereotypní chování. Jejich inteligence se pohybuje v pásmu lehké až středně těžké mentální retardace.

Nízko funkční autismus

Lidé s nízko funkčním autismem se potýkají s těžkou mentální retardací. Stěží navazují sociální kontakt a jejich řečové schopnosti nejsou rozvinuty. V jejich chování lze pozorovat časté opakující se vzorce. Svým chováním mohou být nebezpeční sami sobě.

3 SPECIFICKÉ PROJEVY AUTISMU U DÍTĚTE MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Ke stanovení diagnózy Poruchy autistického spektra odborníci přistupují v případě, pokud se u dítěte projevují vývojové zvláštnosti v oblasti sociálního chování, komunikace a představivosti, zájmech, hře. Tyto tři oblasti nazvala v sedmdesátých letech anglická psychiatrička Lorna Wing „triádou narušení“. PAS jsou charakteristické tím, že každý jedinec vykazuje specifické symptomy a projevuje se originálním způsobem. Stěží se hledají dvě děti s naprosto totožnými příznaky, u kterých by se vyskytovaly stejné rysy v chování, myšlení a prožívání. Při diagnostice se tedy nelze opírat pouze o některé abnormální projevy, ale je nutné na příznaky nahlížet celostně. Brát v potaz kombinaci jednotlivých symptomů a komplexně posuzovat obraz chování jedince v dílčích oblastech (Adamus, 2016, s. 11).

K dalším projevům PAS patří například snížená motorická koordinace, narušené procesy vnímání, myšlení a pozornosti, percepční odlišnosti, chybějící exekutivní funkce, výskyt úzkostí, agresivní projevy a neschopnost ovládat své emoce (Cottini et al, 2017, s. 27). V kontrastu s těmito deficity mohou některé děti překvapovat neobvyklou mechanickou pamětí. Jsou schopny zpaměti odříkat velké množství teoretických údajů, obsáhlé texty, odborné definice a dlouhé seznamy (Hrdlička a Komárek, 2014, s. 38).

3.1 TRIÁDA NARUŠENÝCH OBLASTÍ

3.1.1 SOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ A INTERAKCE

Narušení oblasti sociálního vnímání je asi nejvýraznější komplikací, která lidi s autismem provází. Abnormality v komunikaci a sociální interakci bývají nejvíce vidět s nástupem dítěte do nějakého kolektivního prostředí, například školy. Navazování kontaktů a vztahů s vrstevníky probouzí v autistických dětech úzkost, nejistotu, někdy i vztek. Neví, jak by se měly v různých situacích chovat, nechápou ony nepsané zásady, které by se měly ve společnosti dodržovat. Mají potíže s rozpoznáním emocí druhých a projevy chování ostatních spolužáků jsou pro ně nečitelné. Nezajímají je témata, která spolužáci řeší o přestávkách. Daleko větší pocit jistoty jim dává trávit čas stranou,

o samotě a věnovat se aktivitám, ve kterých našly zálibu pouze ony samotné (Delaney, 2018, s. 82).

Bylo by chybné tvrdit, že děti s autismem o sociální kontakt nestojí. Při navazování mezilidských vztahů se však nelze držet přesného návodu, který by nastiňoval průběh celé situace. Socializace vyžaduje určitou pružnost a spontaneitu v chování, která autistickým dětem chybí. Nepředvídatelnost dalšího dění v nich vyvolává paniku, proto se často chovají odtažitě (Thorová, 2006, s. 77). Na své okolí můžou působit dojmem, že je neberou na vědomí, nebo nejeví o jejich přítomnost zájem (Adamus, 2016, s. 13).

Žák s PAS se sociálnímu chování učí mechanicky. Musí nejprve přijmout určitá pravidla, která následně aplikuje v různých situacích a striktně je dodržuje. Mnohdy však i v momentech, pro které už nejsou tyto zásady vhodné. Může pak často působit nevychovaně či necitelně. Ve školním prostředí mu daleko více vyhovuje samostatná práce než skupinové úkoly, ale částečné zapojování do spolupráce se spolužáky by nemělo být opomíjeno. Právě v těchto situacích se od ostatních dětí učí vzorcům mezilidskému chování. Dodržování určitých pravidel ale děti s PAS vyžadují i od svého okolí. Pokud tomu tak není, mohou se projevovat agresivně a násilnicky vůči ostatním spolužákům nebo učitelům (Vosmik a Bělohávková, 2010, s. 22).

K dalším typickým znakům chování dětí s PAS patří velmi špatná schopnost adaptability na jakékoliv náhlé změny. Jsou zvyklé na určitý řád, mají svoje rituály a postupy, na kterých si zakládají. Jiné uspořádání lavic, změna v rozvrhu, nová učebna či příchod jiného vyučujícího, to všechno představuje velký zásah do světa autistického dítěte. Reakce na změny mohou být různé. Od odmítnutí se přizpůsobit až po projevy agresivity a afektu. V každém případě je nutné dítě na novou situaci předem dostatečně připravit a obeznámit ho s jejím průběhem. Obecně je doporučováno změny co nejvíce eliminovat a vyhýbat se nepředvídatelným situacím (Vosmik a Bělohávková, 2010, s. 25).

Záchvaty vzteku, zuřivost, nevhodné sexuální chování, užívání vulgarismů, nadměrné dotýkání se cizích lidí, nedodržování osobního prostoru. I takto se mohou autistické děti projevovat v reakci na nejrůznější podněty. Toto hraniční chování se stupňuje v souladu s hlubším stupněm mentální retardace (Bazalová, 2017, s. 23).

U dětí s PAS, které spadají do pásma mentální retardace, se také lze setkat se sebezbraňováním. Tyto projevy obvykle souvisí s nízkou komunikační dovedností. Jedná se například o vytrhávání vlasů, poškozování pokožky nehty, kousání, bouchání částmi těla do různých předmětů. Děti se tak tímto chováním mohou dožadovat pozornosti, nebo jim slouží jako abreakce na stresové či nepříjemné situace. Spouštěčů je však mnohem více. Proto je před zahájením behaviorálních postupů, které vedou k eliminaci tohoto zdravotně ohrožujícího chování, důležité jejich odhalení. Je nezbytné sledovat, jaké situace těmto projevům předcházejí a také, co se dělo po nich (Schmidtová et al., 2022, online).

Thorová (2006, s. 64–76) uvádí různé typy dětí s PAS podle dominantního typu sociální interakce:

Typ osamělý

Tento typ chování je připisován dětem, které nejeví zájem o fyzický ani sociální kontakt. Nicméně mohou vyžadovat některé specifické doteky (lochtání, houpání apod.). Lidem ve svém okolí se vyhýbají, nemají zájem o navázání přátelských vztahů, kolektivní hru a sdílené zážitky. Ani v raném dětství jim nedělalo problém odpoutat se od rodičů. Drží se spíše v ústraní, nenavazují oční kontakt, nemají potřebu komunikovat a nesoustředí se na ostatní. Pokud se ocitnou v kolektivu, mohou se projevovat agresivně a neprojevují žádné známky sociálního porozumění. Postupem věku lze pozorovat mírné zlepšení.

Typ pasivní

Mezi projevy tohoto chování patří pasivní přijímání kontaktu. Některé děti fyzický kontakt nesou těžko, jiné ho naopak vyhledávají. V sociální interakci nejsou schopny reagovat spontánně. Pokud se dostanou do kontaktu s vrstevníky, zaujímají spíše neutrální postavení, neví, jak se v dané situaci chovat. Již ale o vrstevníky projevují větší zájem. Chybí jim schopnost sdílet emoce, nerady se dělí o věci, nedokážou se chovat empaticky ani vyjádřit, co chtějí. Komunikaci využívají především k uspokojení svých základních potřeb. Obvykle jsou hypoaktivní.

Typ aktivní - zvláštní

Tento typ dětí s PAS naopak sociální kontakt vyhledává. Jejich chování je však nepřiměřené, často obtěžující, neuvědomují si kontext celé situace a nedodržují pravidla společenského chování. Při komunikaci mohou opakovaně pokládat nevhodné dotazy, na které potřebují znát odpověď. Ocitají se v bezprostřední blízkosti cizích osob, někdy se jich dotýkají, hladí je. Při rozhovorech se koncentrují na oblast vlastních zájmů, posluchači nevěnují pozornost. Neumí odhadnout přiměřený oční kontakt, často „zírají“. Jejich pohyby rukama a výrazy obličeje se mohou zdát přehnané. Obvykle se projevují hyperaktivně.

Typ formální, afektovaný

Tyto děti mají velmi dobrou slovní zásobu. Při svém projevu však lpí na precizním vyjadřování, jejich mluva působí nepřirozeným a příliš formálním dojmem. Často používají fráze, které slyšely u dospělých, ale neuvědomují si jejich význam. Informace, které jsou jim sdělovány, chápou doslovně, nerozumí obrazným pojmenováním, nerozeznají ironii, nadsázku, vtip. Mají své rituály a pravidla, která se musí dodržovat. Jejich chování působí chladně, neosobně, a to i vůči rodinným příslušníkům.

Typ smíšený - zvláštní

Pro tyto děti je charakteristická kombinace projevů všech výše zmíněných typů sociálního chování. To, jakým způsobem se budou projevovat a komunikovat záleží na daném prostředí, situaci a osobě, se kterou jsou v interakci. Typické jsou pro ně velké výkyvy ve vzorcích chování a rozdílné reakce na stejné podněty.

Jak z výše napsaného vyplývá, chování autistických dětí je specifické a velmi různorodé. Diverzita jejich projevů je extrémní, a proto je potřeba ke všem dětem přistupovat podle jejich konkrétních potřeb.

3.1.2 KOMUNIKACE

Druhou výrazně narušenou oblastí u dětí s PAS je komunikace, a to verbální i neverbální. Stejně jako u sociálního chování, i zde se musí počítat s velkým rozdílem v úrovních závažnosti postižení. Na jednu pólu se pohybují děti, které nemluví vůbec, na

druhém pólu jsou děti, které naopak disponují vynikající slovní zásobou a projevují se až „přespříliš“ (Cottini et al, 2017, s. 27). Obecně však platí, že jedinci s PAS mají problémy s používáním jazyka v kontextu pragmatickém (pochopení situačních okolností), významovém (doslovné chápání vyřčeného) a prozodickém (odchylky ve zvukové složce řeči) (Vosmik a Bělohlávková, 2010, s. 36).

a) Neverbální komunikace

Komplikace v oblasti neverbální komunikace se projevují především úplnou absencí, nebo velmi omezeným užíváním mimických výrazů, gestikulace a očního kontaktu. Hrdlička a Komárek (2014, s. 37) tvrdí, že děti tyto prostředky neumí využívat k tomu, aby vykompenzovaly komunikační deficit. Z těchto důvodů lze při rozhovoru s autistickým dítětem nabýt dojmu, jakoby se komunikace neúčastnil. Nedávají obvyklým způsobem najevo emoce, obtížně analyzují komunikační kontext a nejsou schopny na něj adekvátně reagovat. V běžné situaci dokáže člověk leccos pochopit z postoje druhých lidí, jejich gest nebo výrazů v očích. Tyto informace jedinec s autismem vyčíst nedokáže (Vosmik a Bělohlávková, 2010, s. 32).

Neverbálním projevům se děti musí učit mechanicky, na základě různých modelových situací. Mnohdy jim tak dělá velký problém se rozhodnout, jak se v daných situacích zachovat, co říct. I přes veškerou snahu mohou při komunikaci působit nápadně nepřirozeně, až abnormálně (Vosmik a Bělohlávková, 2010, s. 32).

b) Verbální komunikace

Preferovaná témata ke konverzaci autistických dětí bývají předměty jejich zájmů. O věcech, ve kterých našly zálibu, dokážou vést dlouhé monology bez ohledu na komunikačního partnera. Ke svým oblíbeným problematikám se často uchylují i uprostřed rozhovorů, které jsou vedeny na zcela jiné téma. Mnohdy tak konverzaci přeruší a odvedou řeč jinam. A to v jakémkoliv sociálněkomunikačním kontextu (Bazalová, 2017, s. 17).

U verbálního projevu dětí s PAS se lze v některých případech setkat s nápadným hyperkorektním, stereotypním a formálním vyjadřováním, které neodpovídá jejich věku. Mohou také ulpívat na používání některých termínů. K typickým projevům jejich

komunikace patří stálé opakování totožných otázek bez ohledu na to, zda už na ně dostaly odpověď. Také opakují slova či celé věty po druhých osobách. Nezvyklé není ani užívání vulgarismů a nevhodných slovních spojení. Mnohdy nerozlišují správné užívání zájmen a jsou schopny o sobě mluvit v jiných osobách. I po zvukové stránce jazyka lze pozorovat mnoho odlišností. Plynulost jejich řeči narušuje zvláštní rytmus, intonace a monotónnost. Často volí nevhodné tempo, nedělají pauzy, nebo je naopak tok jejich řeči nezastavitelný (Pejcochová a Makovská, 2009, online).

Při komunikaci s autistickými dětmi je důležité přesvědčovat se o tom, zda obsahu rozumí a chápou smysl toho, co je jim sdělováno. Jedinci s PAS mají totiž potíže s chápáním přenesených významů, neumí v řeči rozpoznat ironii, nadsázku či metaforická pojmenování. Veškerá sdělení chápou doslovně a používání těchto výrazových prostředků jim značně komplikuje správné porozumění sdělovaného obsahu. Jakákoliv nevině myšlená vtipná poznámka na úkor autistického jedince se může setkat s nepřiměřenou reakcí. Je dobré upřednostňovat pragmatickou, strohou a exaktní mluvu. Důležité je také přizpůsobovat slovní zásobu stupni mentálního vývoje jedince. V rámci zadávání instrukcí a pokynů být konkrétní a přesně definovat to, co je po něm požadováno (Bazalová, 2017, s. 17).

3.1.3 PŘEDSTAVIVOST A PROSTŘEDKY K JEJÍMU ROZVOJI

Hra odjakživa patří k těm nejpřirozenějším aktivitám, které naplňují dětský svět. Prostřednictvím herních činností se děti učí poznávat, zkoumat, zapojovat různé smysly, rozvíjet představivost a uvědomovat si nové souvislosti. Jednoduše sbírají zkušenosti, které se následně stávají nepostradatelným odrazovým můstkem pro jejich další osobní vývoj. U dětí s poruchami autistického spektra bývá potřeba spontánní hry silně potlačena. Tato skutečnost je v úzkém vztahu s jejich narušenou představivostí, omezenou schopností symbolického myšlení, napodobování a uvažování v souvislostech (Adamus, 2019, s. 15). Děti postrádají schopnost sociální imaginace, která člověku umožňuje nahlížet na situace z různých perspektiv a předvídat dění na základě vlastních zkušeností (Delaney, 2018, s. 85).

Veškeré tyto odlišnosti opět směřují k potřebě stereotypie, strukturovanosti a předem daných postupů. Děti s autismem proto odmala upřednostňují jednoduché opakující se činnosti, které jim umožňují cítit se sebejistě a především komfortně. Veškeré jejich herní projevy jsou popisovány jako mechanické, funkční a izolované od okolního světa. Nemají touhu hrát si na doktora, prodavače nebo policajta. Neumí se vžít do role druhého člověka. Stát se na chvíli hasičem a představit si, že kus dřeva ležící na zemi představuje hasicí přístroj, kterým požár uhasí, je pro děti s autismem nesmírně náročné. O předstíranou hru projevují zájem velmi zřídka, a to tehdy, týká-li se úzkého okruhu jejich oblíbených témat, kterým věnují specifickou pozornost (Beyer a Gammeltoft, 2006, s. 39).

Může se stát, že jsou děti na předmět svého zájmu fixovány natolik, že si k němu vytvoří velice úzký, obsesivní vztah. Činností, která často působí až bizarně, jsou pak naprosto pohlceny a obvykle překvapují detailními znalostmi na ono téma. Thorová (2006), uvádí některé konkrétní příklady specifických zájmů dětí s PAS na základě krátkých kazuistik. Mezi ty se řadí například značná záliba v náradí, vlakové tematické přeměňování předmětů, kontrolování umyvadel v místnostech či naprostá posedlost venkovními kanály.

3.2 DALŠÍ VARIABILNÍ PROJEVY AUTISMU U DÍTĚTE MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Děti s autismem se potýkají s různou mírou narušení v oblastech výše specifikované triády. Kromě těchto odlišností se u nich mohou projevovat další variabilní rysy, které už nejsou typické pro všechny jedince s PAS, ale pouze pro určitou část.

PERCEPČNÍ ODLIŠNOSTI

Některé děti s PAS reagují hypersenzitivně, nebo naopak hyposenzitivně na určitou skupinu podnětů kolem sebe. Tato citlivost se může týkat jakékoliv smyslové oblasti, ať už zrakové, sluchové, čichové, chuťové či hmatové. Vosmik a Bělohlávková (2010, s. 60) uvádí, že s přecitlivostí na specifické podněty se potýká až 40 % dětí s autismem.

Děti jsou v tomto ohledu opět velice individuální. Někomu vadí nenápadné zvuky (tiché vrčení lednice, tikot hodin), jiný nesnese zvuky hlasité a nečekané (hluk, křik, zvuk

projíždějící motorky). Dítě se pak hlasitým vjemům brání zakrýváním si uší. Poměrně rozšířená je také přecitlivělost na některé zrakové podněty (ostré zářivky, blikající světla), doteky, nebo chuť a vzhled určitých jídel. Pokud se u dítěte zvýšená citlivost v jakékoliv smyslové oblasti projeví, je dobré její spouštěče eliminovat (Vosmik a Bělohávková, 2010, s. 60–63).

Percepční odlišnosti mají na dítě vliv jednak v jeho osobním životě, tak i ve školním prostředí. Nenápadné ťukání tužkou do stolu či rozsvícená světýlka na vánočním stromečku mohou žákovi naprosto znemožnit proces učení, jelikož se přes daný podnět nedokáže přenést. Někteří žáci jsou naopak hyposenzitivní na hlas učitele, který vytlačí do pozadí a nevnímají, co říká. Problém nastává také ve školních jídelnách, když žák odmítá velkou skupinu jídel, nesnese knedlíky polité omáčkou, nebo příliš řeší estetický vzhled jídla (Cottini et al, 2017, s. 38).

PORUCHA EXEKUTIVNÍCH FUNKCÍ A SNÍŽENÁ SCHOPNOST POZORNOSTI

Porucha exekutivních funkcí odkazuje na potíže při plánování určitých činností a kontrolování vlastního chování. Děti s autismem mají často problém dodržet nastavený postup při vykonávání různých činností nebo řešení komplexnějších úloh. Nechají se snadno vyrušit prvními okolními podněty a impulzivně na ně reagují. V jiných případech, kdy naopak okolnosti vyžadují přerušování či přeorganizování činnosti, nejsou schopny se nově vzniklé situaci adekvátně přizpůsobit. Přirozená flexibilita v chování a schopnost modifikovat své jednání na základě výskytu nových okolních podnětů mnohým dětem s autismem chybí (Cottini et al, 2017, s. 40).

U některých dětí se musí brát v potaz snížená schopnost koncentrace na určitou činnost po delší dobu. Jejich pozornost je snáze narušena okolními vlivy a ony musí vynaložit velké úsilí, aby se vydržely soustředit na jeden podnět. S tím se pojí i rychlejší vyčerpání a následná potřeba odpočinku (Cottini et al, 2017, s. 41).

SPECIFIKA V MOTORICKÉM VÝVOJI

Odchytky v motorickém vývoji dítěte s PAS jsou opět velmi individuální tematikou. Jednak z pohledu rozvoje motoriky v čase, ale také z pohledu úrovně dosažených

schopností. Existují děti, u kterých vývoj motoriky probíhá v normě. Deficity však vykazují v jiných sférách, zejména v oblasti rozvoje řeči a mentálních schopností. Jiné děti mají problém s koordinací velkých a malých svalových skupin. Typické jsou obtíže v hodinách tělesné výchovy při balančních a koordinačních cvičeních, nebo při úkonech, které vyžadují propojení více pohybů zároveň (kotoul, šplh, plavání). V jiných hodinách pak mohou mít žáci potíže se správným úchopem psacích potřeb a psáním samotným. Motorické deficity jsou markantnější u jedinců s nízkou funkčním autismem a hlubším stupněm mentální retardace (Thorová, 2006, s. 137).

Specifické motorické projevy se pojí také s neobvyklými stereotypními pohyby rukama. Škála jednotlivých pohybů je velmi rozmanitá. Některé děti stereotypně pohybují prsty, jiní zapojují celé ruce a jejich rozsah pohybu je značně výraznější. Tyto projevy se objevují zejména při změnách v emočním prožívání – dítě je rozrušené, nervózní, nebo má radost (Thorová, 2006, s. 138).

4 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S PORUCHAMI AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Výuka a vzdělávání žáků s PAS je velmi specifickým a obsáhlým tématem, které je předmětem zájmu mnoha odborníků. V současné době existují v praxi osvědčené strategie, různé intervenční programy, metody a postupy, které výrazným způsobem zkvalitňují proces učení žáka s PAS a usnadňují mu orientaci v pro něj jinak chaotickém prostředí.

Při vzdělávání žáka s PAS je zásadní mít přehled o jeho diagnóze, respektovat jeho individualitu a vycházet z jeho konkrétních potřeb. Proces edukace žáků s autismem je specifický v tom, že neexistuje jednotný „návod“, jak s nimi ve škole pracovat. Každý, kdo trpí autismem, má svá specifika, projevuje se jiným způsobem a vyžaduje zcela unikátní přístup přizpůsobený svým potřebám a schopnostem. V současnosti lze z jednotlivých metod, doporučení a strategií vytvořit vzdělávací postupy, které jsou přizpůsobené konkrétnímu žákovi (Jelínková, 2008, s. 72). Pro vhodnou volbu konkrétních postupů je více než kdy jindy důležitá úzká spolupráce mezi školou, rodinou dítěte a poradenskými pracovníky (Šporclová, 2018, s. 71).

Jelínková (2008, s. 74) uvádí, že pro úspěšnou realizaci edukačního procesu žáka s PAS by si měl pedagog být vědom následujících faktorů:

- Pedagog by se měl orientovat v problematice jednotlivých poruch autistického spektra a být si vědom toho, jakým způsobem ovlivňují vzdělávací proces žáka. K vytvoření výchovně vzdělávacích strategií je také důležité porozumět specifickým projevům chování autistického jedince a interpretovat je správným způsobem. Nedostatečná informovanost vede k „nálepkování“ žáka jako problémového či nevychovaného.
- Druhým důležitým faktorem je dobře znát míru postižení daného žáka, jaké jsou jeho předpoklady pro další rozvoj a vzdělávání a jakým způsobem ho porucha ovlivňuje v každodenním životě. Každému intaktnímu žákovi jdou některé věci líp a jiné hůř. Stejně tak je tomu i u žáků autistických. Je dobré si být si oněch silných stránek vědom a zakládat na nich volbu vzdělávacích metod a strategií.

Mnohdy je za hlavní cíl vzdělávání autistického žáka považováno to, aby nabyl nové znalosti a zvládnul se tak co nejvíce přiblížit úrovni ostatních spolužáků. Nesmí být však

opomínáno, že školní prostředí především připravuje daného žáka na fungování v běžném životě. Edukační proces by měl jedince s autismem podporovat v co největší samostatnosti, snažit se o to, aby byl co nejméně závislý na druhých osobách a mohl vést spokojený a pokud možno plnohodnotný život (Jelínková, 2008, s. 72).

4.1 MOŽNOSTI VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S PORUCHAMI AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Legislativně je v České republice vzdělávání dětí, žáků a studentů zastřešeno zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění. Výchovu a vzdělávání žáků s PAS upravuje § 16 školského zákona, který se vztahuje k podpoře vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami.

Jakýkoliv žák s PAS má dle školského zákona právo na vzdělávání v základních školách běžného typu dle platného rámcového vzdělávacího programu. Pokud se však žák a rodiče žáka, většinou na základě doporučení ze strany školského poradenského pracoviště (speciálně pedagogická centra nebo pedagogicko-psychologické poradny), rozhodnou pro jinou formu vzdělávání, mají dostatek dalších možností. Šporclová (2018, s. 73) uvádí, že žák může být zařazen do tříd speciálně realizovaných pro žáky s PAS (skupinovou integrací), nebo individuálně integrován do školy pro žáky s jiným zdravotním postižením. Další možností je také žáka individuálně vzdělávat doma, nebo kombinovat integraci do kolektivního prostředí s individuální prací s pedagogem mimo třídu. V těchto případech se žákům dostává ještě individuálnějšího a specifitějšího přístupu „šitého“ daným jedincům na míru, který v tzv. hlavním vzdělávacím proudu, s ohledem na výuku celé třídy, není možné realizovat. Tuto formu vzdělávání využívají zejména jedinci s těžší formou autismu, hlubším stupněm mentální retardace a kombinovaným postižením (Šporclová, 2018, s. 74).

Do běžného typu základních jsou ve většině případů inkludováni autističtí žáci bez mentálního postižení. I zde je však škála, co se týče hloubky a rozsahu postižení, různorodá. Těmto žákům jsou s ohledem na jejich obtíže (zejména v oblastech sociální interakce, sociálního chování a komunikace) přidělována podpůrná opatření různého stupně (Čadilová a Žampachová, 2008, s. 326). Podrobnosti o stanovení podpůrných

opatření pro děti, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami jsou upraveny prováděcím právním předpisem, kterým je zejména vyhláška Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění. Na základě těchto podpůrných opatření jsou žákovi přizpůsobeny metody, formy a obsah vzdělávání. Umožňují také upravení očekávaných výstupů, využití speciálních pomůcek a učebních materiálů, vytvoření individuálního vzdělávacího plánu či přidělení asistenta pedagoga (Šporclová, 2018, s. 72). Všechna tato opatření jsou realizována s ohledem na individualitu autistických žáků a jejich specifické potřeby. Přidělení opatření prvního stupně je v kompetenci školy a pedagogických pracovníků. Od druhého do pátého stupně je třeba doporučení ze školského poradenského zařízení.

Úspěšná inkluze žáka s PAS závisí především na spolupráci školy, rodičů a školských poradenských zařízení. Zásadní je také připravenost a informovanost pedagogů, kteří budou žáka vzdělávacím procesem provádět. Mnohdy ale ideální forma vzdělávání s ohledem na autistického žáka není zcela jednoznačná a rodiče tak bývají při volbě vzdělávacího zařízení postaveni před nelehké rozhodnutí. Způsob vzdělávání má na dítě zásadní vliv co se týče jeho budoucího rozvoje a také fungování v běžném životě. Každá volba má však svá pozitiva i negativa. Vosmik a Bělohlávková (2010, s. 71–72) uvádí některé výhody a nevýhody integrace autistických žáků do běžných základních škol.

- K pozitivům řadí zejména působení autistického žáka v prostředí, které více odpovídá běžnému fungování v reálném životě, kontakt se zdravými vrstevníky a možnost pozorování a nápodoby sociálního chování. S tím se pojí odbourání izolace a nárůst sebevědomí žáka. Dále možnost přítomnosti asistenta pedagoga ve třídě, který pomáhá zajišťovat individuální přístup a stává se žakovou oporou. V neposlední řadě zmiňují přínos pro ostatní spolužáky, kteří se tímto způsobem seznamují s jinakostí, učí se ji tolerovat a vytváří si tak kladný vztah k handicapovaným jedincům.
- Jako negativa zmiňují absenci ochranného prostředí, menší možnost uspokojení specifických potřeb žáka a s tím spojený častější výskyt problémového chování, úzkost a strach ze selhání. Dalším negativem je fakt, že pedagogičtí pracovníci mívají obvykle malou zkušenost s výukou žáků s PAS. Náročnější může být také

komunikace mezi školou a rodinou. V určitých případech dochází ve třídním kolektivu k šikaně autistického žáka z důvodu nepochopení jeho odlišnosti. Někteří rodiče ostatních žáků mohou vyvíjet nátlak na žákův odchod (kvůli nedostatečné informovanosti, předsudkům, obav z problémového chování autistického žáka apod.). Žáci s autismem v koloběhu vzdělávání často nedostanou možnost zažít úspěch, což vede k jejich sebepodhodnocování a ztrátě motivace.

4.2 DIDAKTICKÝ PŘÍSTUP K VYUČOVÁNÍ ŽÁKŮ S PORUCHAMI AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Přístup k vyučování žáků s PAS se v mnoha ohledech výrazně liší od procesu vzdělávání žáků zdravých. Jelínková (2008, s. 82) zdůrazňuje především důležitost respektování vývojové úrovně žáka a jeho vývojového profilu, který se často vymyká normě. Nebývá výjimkou, že žák při řešení určitých úloh používá vlastní postupy, které odpovídají úrovni jeho dosažených školních znalostí. Každý žák s autismem je ve svých projevech jedinečný. Tomu je důležité didaktický přístup přizpůsobit a zohledňovat jeho individuální potřeby. Jednotlivé postupy a strategie by měly být uplatňovány nejen při přípravě na vyučovací hodiny a samotném vyučování, ale také o přestávkách, ve školní jídelně, při mimoškolních aktivitách apod.

4.2.1 PSYCHODIDAKTICKÁ TRANSFORMACE

Psychodidaktická transformace je nedílnou součástí příprav na vyučovací hodiny. Tento proces provádí učitel, aby vhodným způsobem zprostředkoval žákům učivo, které je stanoveno v kurikulárních dokumentech. Činí tak prostřednictvím různých aktivit, metod a postupů, které jsou v souladu s jeho vzdělávacím záměrem. Učitel musí jednotlivé vzdělávací obsahy přizpůsobit věku svých žáků, jejich vnímání, momentálnímu způsobu myšlení a především by měl navazovat novými obsahy na dosavadní zkušenosti žáků a jejich osvojené znalosti (Janík et al., 2009, s. 41).

Psychodidaktická transformace učiva je jedním ze základních didaktických přístupů k vyučování. Aby byl edukační proces žáků smysluplný a účelný, je nutné tento transformační proces uplatňovat vždy. U všech žáků, bez ohledu na jejich speciální

vzdělávací potřeby, je potřeba myslet na to, zda jsou zvolené způsoby předávání obsahu učiva v souladu s rysy jejich osobností, dosaženou vývojovou úrovní a jejich schopnostmi.

4.2.2 STRUKTUROVANÉ UČENÍ

Pakliže se člověk začte do odborných publikací věnovaných problematice Poruch autistického spektra, s největší pravděpodobností narazí na téma strukturalizace, popř. strukturované učení. Jedná se o základní a velmi efektivní metodiku, která je uplatňována při výchově a vzdělávání žáků s PAS (Hrdlička a Komárek, 2014, s. 174).

Čadilová a Žampachová (2008, s. 25) konstatují, že teoretická východiska této metodiky tvoří intervenční terapie klinického psychologa Ivara Lovasse a dále vzdělávací strategie uplatňované v TEACCH programu týmu Erika Schoplera. Zmiňované přístupy jsou založeny na behaviorální a kognitivně-behaviorální intervenci, tedy na teoriích o učení a chování. Dominantním cílem behaviorální intervence je změna okolního prostředí a vnějších faktorů podmiňujících učení a chování jedince s PAS. Kognitivně-behaviorální intervence navíc ještě usiluje o změnu ve vnitřních procesech jeho myšlení a uvažování.

Jelínková (2008, s. 92) uvádí, že základem strukturovaného učení je *„strukturovaná výuka s důslednou vizuální podporou, vycházející z individuálního hodnocení žáka.“*

Bazalová (2017, s. 68) dodává, že určitou míru struktury a organizace ke svému fungování potřebuje většina populace. Důležité informace si lidé zapisují do diáře, někdo lépe pracuje s uspořádanými věcmi na pracovním stole, jiný zase přesně ví, jaké místo má každý kus oblečení v jeho šatní skříni. O vizuální oporu (obrázky, piktogramy) se zase lidé opírají například při účasti v silničním provozu (dopravní značky), v kavárně (symboly na toaletách) nebo při čtení etiket na jednotlivých produktech (symbol bezpečkového produktu apod.). U jedinců s PAS je tato skutečnost pouze uplatňována ve větší míře a s přesně stanovenými pravidly.

Tuckermann et al. (2014, s. 8) zdůrazňují, že postupy, vizuální dopomoc a specifické prostředky komunikace, které se pojí se strukturovaným učením, nejsou vždy nutnou podmínkou při výuce žáka s PAS. Ne každému žákovi musí vyhovovat všechna zmíněná pravidla. Opět se při nastavování intervenčních metod musí dbát na žákovy jedinečné potřeby.

Míra využívání intervenčních opatření závisí na hloubce postižení daného jedince, jeho mentální úrovni a individuálních potřebách. Strukturované učení dokáže tato specifika zohlednit. Stává se jedním z nástrojů, prostřednictvím kterého lze lépe dosáhnout konečného cíle intervence, kterým je zejména dosažení nejvyšší možné vývojové úrovně jedince s PAS, rozvinutí jeho silných stránek a samostatnosti (Čadilová a Žampachová, 2008, s. 26).

Strukturované učení je založeno na třech základních principech, a to principu **individualizace**, **strukturalizace** a **vizualizace**. Při uplatňování těchto principů je důležité respektovat pravidlo postupu „zleva doprava a shora dolů.“ Na základě tohoto postupu fungují lidé západní kultury již dlouhá léta a je pro nás naprosto automatický. Osvojení pravidla „zleva doprava a shora dolů“ dává dětem možnost dalšího rozvoje a získávání nových dovedností. U žáků s autismem je nutné tento systém dodržovat při jakékoliv aktivitě. Usnadňuje jim orientaci, organizaci činností a napomáhá lepšímu porozumění souvislostem (Čadilová a Žampachová, 2008, s. 29).

Přehled základních principů strukturovaného učení:

a) Princip individualizace

Jedním ze základních principů postoje k žákům s PAS je uplatňování individuálního přístupu vzhledem k variabilitě symptomů poruchy, rozdílným projevům a potřebám jedince. Na základě těchto specifických charakteristik se dále odvíjí způsoby intervence, při které se obecně platné postupy a metody individualizují na cíleného žáka. Tím je myšleno např. individuální umístění a přizpůsobení pracovního stolu, volba pracovních pomůcek, zadávání úkolů, styl komunikace s žákem či formy motivace (Čadilová a Žampachová, 2008, s. 30).

Čadilová a Žampachová (2008, s. 30) konstatují, že dodržování principu individualizace má zásadní vliv na funkčnost intervence, byť může být v jiných ohledech nastavená dobře. Mnohdy o její účinnosti rozhodují i malé detaily. Může jít o použití jiné barvy, velikosti textu, nevhodně zvolené motivační téma apod. Je proto důležité na tyto jedinečnosti dávat pozor a respektovat je.

b) Princip strukturalizace

Fungovat v běžných podmínkách a čelit situacím, které jsou pro zdravé lidi na denním pořádku, mnohdy představuje pro jedince s autismem těžkou, nebo až nepřekonatelnou překážku. Strukturalizace těchto podmínek jim dodává potřebný pocit jasnosti, předvídatelnosti a neměnnosti. Svět se tak pro ně stává méně chaotickým. Pomocí strukturalizace prostoru, činností, času či denního režimu si žák s PAS dokáže odpovědět na otázky typu „Kde? Kdy? Co? Kam? Jak? Jak dlouho?“. Toto nastavení mu pomáhá lépe se orientovat v prostředí a podporuje jeho samostatné fungování. Také umožňuje předcházení vzniku stresových a úzkostných situací, které mohou vyústit v nežádoucí problémové chování (Jelínková, 2008, s. 92).

Strukturalizace prostoru

Strukturalizace prostoru ve třídě je jednou ze základních podmínek, která umožňuje a podporuje proces žákova učení a fungování ve školním prostředí. Žák by měl vědět, kde je jeho pracovní místo, kde si může hrát, odpočívat či svačit. Poté si přesně uvědomuje, co na jakém místě dělat a jaké činnosti jsou od něj očekávány. Aby byla opatření účinná, je dobré toto rozmístění neměnit a dobře s ním žáka seznámit (Jelínková, 2008, s. 93).

K vytyčení jednotlivých míst lze využít barevné lepicí pásky, různé značky, nálepky, obrázky či popisovací štítky. Pomocí těchto vizuálních pomůcek je možné označit skříně a zásuvky, aby žák věděl, kde co najde a kam věci následně vrátit. Značky na zemi mohou žákovi napovídat, kam si stoupnout, nebo kde čekat před vstupem do místnosti. Pomocí lepicí pásky lze na podlahu přesně vyznačit místo u žákova stolu a kam odkládat školní tašku. Barevné cedulky či symboly na deskách jednotlivých předmětů zase mohou žákovi usnadnit orientaci v aktovce. Jednotlivé značky nemusí dávat ostatním lidem smysl, pro žáka s PAS mají ale nesmírný význam (Tuckermann et al., 2014, s. 10–14).

Důležitá součást, která se pojí se strukturalizací prostoru, je umístění žákovy lavice a struktura pracovního místa. Do jaké lavice žáka posadit opět vychází z jeho individuálních potřeb. Někdo potřebuje mít přehled o okolním dění, je pro něj tedy lepší umístění do zadní části třídy. Jinému zase vyhovuje sedět přímo před vyučujícím z důvodu potřeby kontroly a ujišťování se. Pokud se žák snadno rozptyluje okolními vlivy, více mu

bude svědčit lavice dál od oken. Značkou lze označit, ve které části stolu mají být položeny učební pomůcky žáka (učebnice, sešit, penál, žákovská knížka apod.). Při skupinové práci, kdy jsou např. dva stoly spojeny k sobě, je účinné vymezit pomocí lepicí pásky žákův pracovní prostor. Ohraničené prostředí ubírá na chaotičnosti, která může při skupinových aktivitách nastat a usnadňuje orientaci při práci (Tuckermann et al., 2014, s. 11–13).

Strukturalizace času

Orientace v čase je pro žáky s autismem poměrně komplikovaná záležitost. Na otázku „Kdy?“ nebo „Za jak dlouho?“ jim nestačí odpověď „Za chvíli.“ či „Za pár minut.“ Výroky toho typu jsou pro ně příliš abstraktní a nedovedou si pod nimi představit konkrétní časový údaj, podle kterého by se mohli řídit. Pro někoho chvíle znamená 10 minut, pro jiného hodina. Nejasnost, kterou s sebou tato vyjádření nesou, vyvolávají v žákovi pochybnosti, pocit nejistoty a nepochopení (Čadilová a Žampachová, 2008, s. 38).

Ve školním prostředí je pro žáka s PAS důležité, aby věděl, jaké činnosti ho v ten den čekají a v jakém pořadí následují. Žák se tak na jednotlivé aktivity může dostatečně předem připravit a nemá obavu z neočekávaných situací. Vizualizovat časovou posloupnost jde mnoha způsoby. Osvědčeným způsobem se stal rozvrh daného dne, který má žák v penálu, kde má vyznačeny nejen vyučovací hodiny a přestávky, ale také kdy má svačit, kdy se jde do školní jídelny, v kolik hodin odchází domů apod. Jednotlivé časové úseky si po uplynutí odškrtnává a přesně ví, co ho ještě čeká. Podobným způsobem fungují i denní nástěnné režimy. Před začátkem hodiny, pokud to žák potřebuje, učitel sdělí, co se bude dít a jak za sebou budou jednotlivé činnosti následovat. V případě dominantnosti zrakové paměti lze žákovi jednotlivé činnosti znázornit pomocí piktogramů (např. výklad učitele, samostatná práce, didaktická hra, práce ve dvojicích). Žák má seřazené piktogramy na lavici. Na levé straně se nachází aktivity, které ho ještě čekají, na pravou přesouvá ty, které už proběhly (uplatňování přístupu zleva doprava). Žákovi je tak poskytnut individuální vizuální plán, který mu opět usnadní orientaci v průběhu vyučovací hodiny a dodá pocit jistoty. Při jednotlivých aktivitách je dále vhodné používat různé měřiče času (např. stopky na žákově lavici, spuštěné odpočítávání času na tabuli apod.).

Toto opatření lze používat v případě, že žák ubíhající čas nestresuje (Tuckermann et al., 2014, s. 15–16).

Strukturalizace úkolů a výběr pomůcek

Při výběru vhodných aktivit a pomůcek se učitel musí řídit dosaženou vývojovou úrovní žáka, respektovat jeho preference (např. oblíbená barva) a zohledňovat citlivost na určité podněty (např. specifický materiál). Zvolené pomůcky by měly mít jednoduchou formu, bez zbytečně přidaných dekorativních prvků, které by mohly žáka od práce rozptylovat. Jelínková (2008, s. 97) dodává, že je lepší používat snadno dostupné či vyrobitelné pomůcky, než pořizovat ty nákladnější. Jinak má člověk tendenci, z důvodu nedostatečného využití, dražší pomůcku předkládat i jiným žákům s autismem, pro které třeba nemusí být vůbec vhodná. Jednotlivé pomůcky je dobré uchovávat přehledně uspořádané na stejných místech, aby měl žák stále přehled, kde se jednotlivé věci nachází (Jelínková, 2008, s. 97).

Strukturované pracovní úkoly by měly být zaměřené na žákův samostatný výkon. Pomocí vhodné koncepce jednotlivých úloh lze posoudit žákův progres a nadále ho rozvíjet. Čadilová a Žampachová (2008, s. 47–50) rozdělují úlohy podle vývojové úrovně žáků. Za nejsnazší formu považují **krabicové úlohy**, při kterých žák podle různých kritérií rozřazuje, třídí a manipuluje s předměty. Opět by mělo být dodrženo pravidlo pohybu zleva doprava. Dalším typem jsou **úlohy v deskách a pořadačích**. V deskách je pro žáka připraven pouze jeden úkol, který má splnit, kdežto v pořadači jich je seřazeno již více. U tohoto typu úloh již žák pracuje pouze s dvojrozměrným formátem, vyžaduje tak určitou schopnost orientace na ploše. Nejsložitějším typem úloh jsou **úlohy v pracovních sešitech a pracovních listech** (Čadilová a Žampachová, 2008, s. 47–50). Jednotlivé aktivity by měly být jednoduše strukturovány. Lze je oddělit čarou pro lepší orientaci na papíře a přehledu o objemu práce. Zadáání musí být psáno srozumitelně a jasně, aby žák okamžitě věděl, na co se má soustředit. Klíčová slova je účinné vyznačovat barevně či je podtrhávat. Žákovi by měl být ponechán dostatečný prostor pro odpovědi, případně je vhodné mu připravit přesný počet linek podle toho, kolik odpovědí je po něm požadováno (Tuckermann et al., 2014, s. 21–27).

c) Princip vizualizace

Vizuální dopomoc je při uplatňování strukturovaného učení důležitou součástí. U mnoha žáků s autismem se projevuje dominance zrakového vnímání nad vnímáním sluchovým. Při výuce by proto vyučující měli dbát na to, aby se vyvarovali pouze verbálnímu projevu a auditivnímu stylu učení. Takto předané informace jsou pro žáky těžko zapamatovatelné a příliš abstraktní. Mnohdy takto zprostředkovaným pokynům učitele nerozumí. Právě tato skutečnost může být v některých případech důvodem neporozumění zadání, neschopnosti odpovědět na otázku a postupné ztráty motivace (Gillberg a Peeters, 2008, s. 77).

Čadilová a Žampachová (2008, s. 51) opět zdůrazňují individuální přístup a zohledňování jedinečných potřeb žáka při výběru a uplatňování vizuálních pomůcek. Kromě speciálních značek, obrázků a piktogramů lze pomocí koberců, skříněk či šuplíků vizualizovat i prostor třídy, což vede k lepší orientaci žáka a samostatnějšímu fungování. Stejně tak je v případě potřeby vhodné pro žáka připravit vizuální plán časových událostí (více viz předchozí kapitola Strukturalizace času).

4.2.3 MOTIVACE

Motivace je jedním z nejdůležitějších aspektů při vyučování žáků na 1. stupni ZŠ bez ohledu na to, zda má žák diagnostikovanou PAS, nebo ne. Správně zvolené motivační metody mají vliv na jeho výkon, chování i náladu. U žáků s PAS je výběr motivačních prostředků specifický. Musí se brát ohled na jejich okruh zájmů, který je ale velmi omezený. Aby měl žák chuť jednotlivé úkoly začít a také dokončit, je účinné do nich jeho jedinečné zájmy určitým způsobem zakomponovat. V hodině matematiky tak například ústředním tématem slovní úlohy budou nákladní automobily, pokud se jedná o žákovu oblíbenou problematiku (Tuckermann et al., 2014, s. 68).

Prostředky a formy motivace jsou voleny na základě toho, co žák nejvíce ocení. To, že žák s PAS bude za svou práci oceněn formou kladného hodnocení či dobré známky, pro něj může být nic neříkající a nedostatečná forma odměny. A právě odměny jsou jedním z dalších důležitých prostředků, prostřednictvím kterých lze žáka motivovat k vykonání konkrétní činnosti (Jelínková, 2008, s. 98).

Jednotlivé odměny mohou být žákovi předkládány v různé podobě. Bazalová (2017, s. 69) zmiňuje odměny materiální, činnostní a sociální. Pod **materiální** formou odměny si lze představit žákovu oblíbenou sladkost, hračku či pouhý kus barevného papíru. Vždy se ale musí jednat o předmět, ke kterému si žák vybudoval vztah a má pro něj určitou hodnotu. **Činnostní** odměny umožňují žákovi po dokončení úkolů vykonávat jeho oblíbenou činnost (např. skládání puzzle, listování encyklopedií). V momentě, kdy je žákovi za vykonání činnosti udělena pochvala, popř. pohlazení, je uplatňována odměna **sociální**. Druh odměny je nutné volit podle toho, co žák preferuje a jaké činnosti ho naplňují. Pokud se žák vyhýbá fyzickému a sociálnímu kontaktu, sociální odměna pro něj nebude dostatečně motivující a je vhodné zvolit jiný druh (Bazalová, 2017, s. 69).

Před tím, než žák začne plnit úkoly, je dobré ho s odměnou, která ho čeká po dokončení činností, seznámit. Konkrétní odměna se proto umísťuje do žákova denního režimu nebo na konec pracovního listu, kde je popsána či vizualizována. Četnost udělování odměn je dobré postupně omezovat a oddalovat (Bazalová, 2017, s. 69). Jelínková (2008, s. 98) také doporučuje materiální odměny kombinovat s verbální pochvalou.

Často používaným a účinným systémem odměňování je užívání žetonů. Tento systém podporuje žáka v samostatném plnění úkolů a zprostředkovává mu možnost zažít úspěchu. Pomáhá mu naučit se na odměnu čekat a uvědomit si čas, za jak dlouho ji dostane. Zároveň tento systém podporuje a navyšuje dobu soustředění žáka, jelikož je možné postupem času požadovat více splněných úkolů za jeden žeton a oddalovat jejich udělování. V první fázi zavádění žetonového systému se užívá **žetonová tabulka**. Žák za splnění úkolu získá modrý žeton, který vhodí do modré krabičky. Následně si může vzít odměnu, která leží vedle krabičky. Jakmile si žák navykne na tento systém a naučí se ho používat, lze do procesu zařadit více žetonů. Žák v procesu plnění úkolů sbírá jednotlivé žetony různé barvy, které vkládá do krabičky. Zároveň se oddaluje doba udělování odměny. Poslední žeton, který žák získá za dokončení určitého počtu úkolů, by měl být modré barvy či v barvě dané krabičky. Žák si po uložení tohoto žetonu do krabičky může vzít svou odměnu. Učí se tak postupně soustředit se na danou činnost delší dobu. Dalším způsobem využití žetonů je **motivační tabulka**. Žák si z tabulky, kde má pomocí obrázků zobrazeny oblíbené předměty či činnosti, vybere obrázek, který by chtěl dostat jako

odměnu za splnění úkolů. Poté, co získá veškeré žetony, vymění obrázek za skutečnou odměnu (Čadilová a Žampachová, 2008, s. 70–71). Užívání žetonů není výhradou pro uplatňování této metody. Lze zvolit například kolíčky na prádlo, které žák připíná na šňůrku či korálky, které navléká na provázek (Schopler et al., 1998, s. 130).

4.2.4 VÝUKOVÉ METODY

Výukové metody slouží k podpoře, pomoci a zefektivnění žákova učebního procesu. Jedná se o určitý souhrn postupů a strategií, které žákovi usnadní dosažení vytyčeného cíle a zároveň ho podporují v jeho individuálním progresu. Jak už bylo v práci několikrát zmíněno, každému žákovi s PAS budou vyhovovat jiné způsoby výuky. Nelze se proto držet určitého schématu postupů a ty uplatňovat při výuce různých jedinců. Jednotlivé metody by měly být chápány jako inspirace a pedagog by měl uplatňovat pouze ty, které nejlépe vyhovují potřebám daného žáka. Pro to, aby mohl pedagog volit metody vedoucí ke zkvalitnění učebního procesu žáka, musí dobře znát jeho osobnost. Tomu předchází důsledné pozorování jeho projevů a potřeb, a také následné analyzování jeho reakcí v závislosti na uplatňovaných metodách. Jen tak může pedagog žákovi zajistit co největší možnost osobnostního rozvoje. Jednotlivých výukových metod je opravdu mnoho. Dají se mezi sebou různě kombinovat a je nutné je přizpůsobovat na míru konkrétnímu jedinci v kontextu dané situace (Schopler et al., 1998, s. 156).

V odborných publikacích, které se zabývají tematikou výuky žáků s PAS, se nachází výčty těch nejpoužívanějších metod. Dále také metody, které se autorům osvědčily v praxi. Určité metody jsou navíc tvořeny přímo rodiči, kteří se prostřednictvím těchto technik snažili co nejvíce vyhovět potřebám svého dítěte. V této práci je uveden výběr těch nejfrekventovaněji využívaných, který slouží k nahlédnutí do dané problematiky.

Vybrané metody z Čadilové a Žampachové (2008, s. 76–54):

Metoda přiměřenosti

Metoda přiměřenosti by měla být uplatňována vždy a napříč všemi oblastmi. Zásadním kritériem je respektování vývojové úrovně žáka a zohledňování skutečnosti, že vývojový profil žáků s PAS je mnohdy nestejněměrný. Nácvik jednotlivých dovedností

musí probíhat postupně. Dokud si žák důkladně neosvojí určitou dovednost (činnost, postup práce apod.), nemůžou být po něm vyžadovány dovednosti, které jsou na vyšší vývojové úrovni.

Metoda postupných kroků

Při uplatňování této metody je určitá činnost rozfázována do kroků, které žák postupně plní a přibližuje se tak k vytyčenému cíli. Metoda postupných kroků odstraňuje žákovu nejistotu z neočekávaného a napomáhá samostatnějšímu výkonu při plnění úkolů. Klade však vyšší nároky na pedagoga, který musí být předem dostatečně připraven a musí znát přesný postup kroků, které předkládá žákovi.

Metoda zpevnování

Tato metoda napomáhá k upevnování dovedností, které si žák osvojuje. Pro zpevnování se užívají různé formy motivace (materiální, činnostní, sociální) podle žákových preferencí. Motivační podněty mohou být žákovi dopřávány v průběhu konání dané činnosti, či až po jejím dokončení.

Metoda nápovědy a vedení

Jak už z názvu metody vyplývá, jedná se o systematické a řízené napomáhání žákovi ze strany pedagoga skrze vhodně volené nápovědy. Tato metoda je nejčastěji uplatňována při zavádění nového učiva. Pedagog může nápovědu poskytnout prostřednictvím obrázku, gesta, očního kontaktu, zvukové stopy, slovního vyjádření apod. Žák se ovšem nesmí stát na nápovědách pedagoga příliš závislý, jelikož se následně snižuje jeho schopnost samostatného uvažování, experimentování a žák ztrácí motivaci se nad daným problémem zamyslet sám.

Metoda ignorace

Tuto metodu může pedagog využít, pokud chce potlačit některé nežádoucí a problémové chování žáka. Je-li pedagog přesvědčen, že se za nevhodnými projevy žáka skrývá pouze volání po pozornosti, nikoliv skutečná potřeba pomoci, je účinné jeho chování přehlížet. Tato metoda by měla být uplatňována opravdu důsledně, v opačném případě může být celý proces kontraproduktivní a vést k posílení nežádoucích projevů žáka.

Vybrané metody z Schoplera et al. (1998, s. 157–159):

Metoda přímé asistence

V tomto případě je pedagog v přímém kontaktu s žákem, kterému poskytuje dopomoc. Učitel například vybírá vhodné pomůcky, které žákovi podává, pomáhá žákovi s držetím pravítka při rýsování apod. Tato metoda je časově i organizačně náročná, proto se volí pouze v nejnútnejších situacích.

Metoda demonstrace

V tomto případě nejprve pedagog sám demonstruje činnost či postup úkolu, který následně vyžaduje po žákovi. V průběhu učitelova provádění činnosti je žák v roli pasivního pozorovatele. Poté se snaží proces zopakovat sám. Pokud je to nezbytné, může pedagog proces demonstrace několikrát zopakovat.

Metoda opakování

Při této metodě si žák nejprve osvojí určitý postup, který následně aplikuje při řešení různých úkolů a situací. V průběhu nácviku postupu je žákovi ze strany pedagoga poskytována zpětná vazba, dopomoc a pochvaly popř. odměny. Prostřednictvím známého vzorce je žák následně schopen samostatně plnit požadované úkoly. Tato metoda je vhodná také pro žáky, kteří ulpívají na rituálech a stereotypních činnostech.

Metoda povzbuzení

Tato metoda je velmi frekventovaně využívána v procesu učení žáka s PAS. Jedná se o určitý druh motivace a zpětné vazby, kterou učitel žákovi poskytuje a dává mu tak najevo, zda pracuje správně, nebo je jeho postup chybný. Způsob poskytnutí zpětné vazby může být opět různý. Někdy stačí, aby pedagog kývnul hlavou, jindy je nutné, aby přišel k žákovi a fyzicky mu dopomohl. Do této metody spadají také různé návody, signály a nápovědy, které jsou žákovi poskytovány.

Metoda slovních pokynů

Slovní pokyny jsou nejčastěji využívanou formou při vyučovacích hodinách. Záleží na osobnosti žáka a také míře jeho postižení, do jaké míry je schopen pouze ze slovního vyjadřování pochopit pedagogův záměr. Mluvené slovo je v případě potřeby vhodné

doplnit o doprovázející gestikulaci, vizuální oporu a jiné techniky, které nejsou zaměřeny pouze na sluchové vnímání žáka.

4.3 VYBRANÉ VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍ STRATEGIE

Výchovně vzdělávacími strategiemi se rozumí soubor určitých kroků, strategií a intervencí, prostřednictvím kterých je jedinci s PAS poskytována co nejefektivnější podpora při překonávání jeho postižení. Jejich cílem je usnadnit jedinci zdolávání každodenních komplikací, které s sebou PAS přináší, napomoci mu k začlenění do společnosti a k co nejsamostatnějšímu způsobu života. Usilují o rozvoj schopností a dovedností dítěte a potlačení jeho problémového chování. Těchto strategií existuje velké množství, jsou založené na rozdílných postupech a zaměřují se na různé oblasti. Vybrání vhodné strategie představuje poměrně složitou záležitost, při které je nutné zohledňovat velké množství faktorů. Na výběru se podílejí rodiče, ale také množství odborníků, kteří se snaží rodičům ve složité situaci poskytnout co nejlepší rady a doporučení. Středobodem každé terapie by měl být handicapovaný jedinec, od kterého se následně odvíjí veškeré postupy a principy terapie jsou mu přizpůsobeny na míru. Znakem každé účinné terapie je uplatňování individuálního přístupu a vycházení vstříc konkrétním potřebám daného jedince (Jelínková, 2008, s. 90).

Jak již bylo naznačeno, v dnešní době existuje poměrně rozsáhlá škála výchovně vzdělávacích strategií, ze které je možné vybírat. Určitě není podmínkou, že prvotně zvolený program musí být jedinci poskytován po celou dobu intervence. V případě, že je daný program shledán nevyhovujícím, je možné od něj upustit a soustředit se na jiné strategie, které lépe korespondují s jeho osobností. Jednotlivé programy se mezi sebou dají také různě kombinovat. Podmínkou úspěšného fungování více programů je však jejich založení na podobných principech. V opačném případě je celý proces značně kontraproduktivní a tato nesourodost zpomaluje rozvoj osobnosti cíleného dítěte (Jelínková, 2008, s. 91).

Vzhledem k množství výchovně vzdělávacích strategií jsou v práci uvedeny pouze některé. Všechny zmíněné programy se však těší dobrým výsledkům a daly naději na plnohodnotnější život již mnoha jedincům s PAS.

TEACCH PROGRAM

Mezi nejfrekventovaněji využívané strategie v rámci péče o jedince s PAS v České republice patří TEACCH program (Treatment and Education of Autistic and Communication handicapped Children). Za tvorbou tohoto programu stojí Eric Schopler společně s týmem dalších odborníků, které znepokojovalo zacházení s autisticky postiženými dětmi, jež byly automaticky posílány do péče psychiatrů či orgánů sociální péče. V druhé polovině dvacátého století proto zahájili projekt zvaný „Child Research Project“, jehož cílem bylo ukázat světu jiný způsob přístupu k autistickým jedincům. Značnou roli v procesu zajišťování těch nejvhodnějších podmínek pro dané dítě tvoří samotní rodiče, kteří se stávají spolupracovníky odborníků a pomáhají dotvářet celkové schéma individuálního programu (Schopler et al., 1998, s. 8).

TEACCH program je koncipován tak, aby napomáhal autistickým jedincům po celý život. Jelínková (2004, s. 14) apeluje na jeho důležitost především v nižším věku a na počátku zahájení intervence. Jeho cílem je maximálním způsobem rozvinout potenciál dítěte a pomoci mu adaptovat se do běžného světa přes veškeré specifické obtíže, které jsou s PAS spojeny. Zaměřuje se na vědomé potlačování nežádoucích projevů a rozvoj sociálních a komunikačních dovedností. Prostředkem k dosažení vytyčených cílů je propracovaný plán zaměřující se na uzpůsobení prostředí podle individuálních potřeb dítěte a také cílené usilování o modifikaci jeho vnitřního prožívání a myšlení (Cottini et al, 2017, s. 80).

Mezi stěžejní principy TEACCH programu patří strukturované učení, strukturalizace prostředí, času a vlastně veškerých jevů, veličin a situací, které jedince obklopují. Program se také silně opírá o vizuální asistenci, důslednou komunikaci a spolupráci s rodiči. V neposlední řadě pak o individuální přístup k dítěti, které je vždy ve středu zájmů všech zúčastněných v procesu intervence (Jelínková, 2004, s. 14).

APLIKOVANÁ BEHAVIORÁLNÍ ANALÝZA (ABA)

Cílem této terapie je potlačení a náprava nežádoucích rysů v chování dítěte a podpora rozvoje jeho dovedností. Program věnuje značný čas pozorování, zaznamenávání a následnému analyzování a vyhodnocování chování cíleného dítěte.

Na základě této analýzy se určí, které projevy budou u dítěte posilovány, a které naopak potlačovány (Cottini et al, 2017, s. 80).

Pokud je s dítětem pracováno podle tohoto programu, jsou mu v postupných krocích předkládány různé činnosti, které se opakují. Na základě opakujících se činností se dítě učí novým dovednostem a navíc posiluje žádoucí projevy chování. Jednotlivé postupy jsou v průběhu intervence neustále vyhodnocovány a v případě potřeby pozměněny (Jelínková, 2004, s. 15).

MODEL DENVER

Tato výchovně vzdělávací strategie je cílená na autistické děti předškolního věku, u kterých se zaměřuje na posílení problémové oblasti komunikace a sociální interakce. Činí tak dominantně prostřednictvím různých typů her, což je jedna z nejpřirozenějších aktivit dětí v tomto věku a má zásadní vliv na rozvoj a učení jedince. U tohoto modelu zaujímá důležitý postoj dospělá osoba, která dítěti zprostředkovává herní aktivity, udržuje strukturované prostředí a dopomáhá mu při kontaktu s ostatními dětmi (Cottini et al., 2017, s. 81).

PECS PROGRAM

Tato metoda se zaměřuje na rozvoj komunikačních dovedností dětí s PAS, které nemluví vůbec, nedokážou komunikaci zahájit, vyjádřit svoje potřeby apod. Děti se učí komunikovat pomocí vizuálních pomůcek, zejm. obrázků, na kterých jsou zobrazené konkrétní situace či předměty. Pokud dítě nejeví o komunikaci zájem, je možné ho ze začátku povzbudit prostřednictvím různých typů odměn. Postupem času by mělo dosáhnout takové komunikační úrovně, že je schopno samo iniciovat konverzaci, popisovat dění kolem sebe a užívat mluvené slovo pro dosažení svých potřeb a cílů (Jelínková, 2004, s. 16).

HANEN PROGRAM

Podstata tohoto programu tkví v rozvíjení osobnosti jedince, především jeho komunikační dovednosti, skrze běžné aktivity v prostředí domova. Je tedy vhodný pro děti

raného věku. Podstatnou roli při intervenci zauímají rodiče, kteří prostřednictvím vzdělávacích kurzů a školení získávají potřebné znalosti k účinnému aplikování principů programu. Zároveň získávají možnost praktického vyzkoušení osvojených technik na jednotlivých seminářích a možnost sdílení zkušeností s ostatními zúčastněnými (Jelínková, 2004, s. 15).

VIDEOMODELING

Tato strategie je založená na vizualizaci a imitaci modelových situací. Na kameru jsou zaznamenány různé situace (např. požádání o pomoc dospělou osobu), které dítě následně shlédne a snaží se v reálném životě co nejvíce přiblížit chování osoby na videu. Pomocí krátkého filmu mohou být dítěti vizualizovány určité modely chování, postupy činností či vhodné projevy v určitých kontextech (Cottini et al., 2017, s. 82). Film je navíc možné přehrát několikrát, při čemž se snáze analyzují jednotlivé pasáže. Upevní se tak ideální představa o průběhu dané situace (Bazalová, 2017, s. 82).

PRAKTICKÁ ČÁST

5 VÝZKUMNÝ PROJEKT

Praktická část diplomové práce má projektový charakter a věnuje se psychodidaktické transformaci učiva pro žáky prvního stupně běžné základní školy se speciálními vzdělávacími potřebami, konkrétně s Poruchami autistického spektra.

5.1 CÍLE VÝZKUMNÉHO PROJEKTU

Praktická část diplomové práce má dva hlavní cíle, které jsou stanoveny s ohledem na vývojové aspekty dítěte mladšího školního věku.

- Realizovat psychodidaktickou transformaci učiva pro konkrétní žáky s PAS.
- Vytvořit metodiku psychodidaktické transformace učiva pro žáky s PAS.

Z uvedených cílů vyplývají následující úkoly:

- vyhledat dva konkrétní žáky s PAS, kteří navštěvují běžnou základní školu
- zpracovat kazuistické studie
- zvolit konkrétní učivo z oblasti společenskovedních a estetických disciplín
- zpracovat dvě podrobné přípravy na hodiny
- realizovat psychodidaktické úpravy učiva pro žáky s PAS
- vytvořit metodické schéma s popisem psychodidaktické transformace

5.2 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU

Výzkumný soubor byl vzhledem k podstatě a stanoveným cílům projektu vybrán záměrně s pomocí pracovnice SPC v Plzni. Kritéria pro výběr souboru byla následující:

- žák navštěvuje 1. stupeň běžné ZŠ
- žák je ve věku 6–10 let
- žák má diagnostikovanou Poruchou autistického spektra

Na základě těchto kritérií byli vybráni dva žáci, pro které byla následně vytvořena psychodidaktická transformace dvou konkrétních vyučovacích hodin. Vše s ohledem na stanovené diagnózy, charakteristické rysy jejich osobností a jejich individuální potřeby.

5.3 METODY SBĚRU DAT

V závislosti na charakteristice výzkumného projektu byl pro tuto práci zvolen kvalitativní výzkum, který umožňuje dosáhnouti rozsáhlejšího poznání osobností jednotlivých žáků, pro něž je učivo psychodidakticky transformováno. Mezi výzkumné metody, prostřednictvím kterých byl kvalitativní výzkum realizován, patří polostrukturovaný rozhovor a kazuistika.

Sběr dat pro kazuistiku probíhal formou polostrukturovaného rozhovoru s pracovníci SPC v Plzni v listopadu roku 2023, která se zabývá oběma případy vybraných žáků. Miovský (2006, s. 159) popisuje **polostrukturovaný rozhovor** jako metodu, kdy má tazatel předem připravený základní soubor okruhů či otázek, které musí respondentovi položit. Rozšiřující otázky doplňuje v návaznosti na vzniklé situace a kontext rozhovoru. Informace získané prostřednictvím rozhovoru byly následně uspořádány a sepsány do dvou kazuistik. **Kazuistika** je typickou formou jednopřípadové studie. V centru studie se nachází jedinec, o kterém se pokoušíme dozvědět co nejvíce informací týkajících se našeho stanoveného záměru. Sběr dat může probíhat formou rozhovoru, analýzou lékařských dokumentů a zápisů z terapie, pozorováním apod. Shromážděné údaje je nutné strukturovaně sepsat do výsledné podoby kazuistiky, která slouží pro následnou analýzu (Miovský, 2006, s. 95–97).

5.4 KAZUISTICKÉ STUDIE

V této kapitole jsou předloženy strukturované kazuistiky. Jména dětí jsou z důvodu ochrany jejich osobních údajů fiktivní. V závěru kapitoly se nachází kvalitativní shrnutí obou případových studií, které uceluje shodné a rozdílné rysy v chování a prožívání obou dětí s PAS.

5.4.1 PŘÍPADOVÁ STUDIE 1

Osobní anamnéza

Petra je desetiletá dívka se speciálními vzdělávacími potřebami. Již od mala se nachází v péči pedopsychiatra a speciálně pedagogického centra (dále jen SPC). Poslední

psychologické vyšetření (17. a 26. 10. 2023) potvrdilo diagnózu: dětský autismus se závažným odrazem do vzdělávání, porucha aktivity a pozornosti, kombinovaná vývojová dysfázie. Petřiny rozumové schopnosti jsou podprůměrné, v hraničním pásmu lehké mentální retardace. Momentálně užívá kombinovanou farmakoterapii a dochází do třetího ročníku na běžnou základní školu v Klatovech (rozhovor s pracovnící SPC, 2023).

O podrobném průběhu Petřina raného dětství nemám informace. Dříve byla v dlouhodobé péči logopeda a kvůli zrakové vadě nosí brýle na dálku. Od mala měla potíže s jídlem, které přetrvávají dodnes. Necítí pocit hladu, její stravovací režim musí být kontrolován. Obecně jí poměrně málo a pouze určité potraviny. Především pečivo, konkrétní druhy ovoce a zeleniny, nebo suché těstoviny a rýži. V případě složitějšího jídla suroviny na talíři odděluje. Pitný režim naopak dodržuje správně (rozhovor s pracovnící SPC, 2023).

Mezi Petřiny zájmy patří tanec, hudba, zvířata a kreslení. Ke kresbám se uchyluje poměrně často, vyjadřuje takto své emoce a zážitky. Ráda také hraje hry na telefonu, někdy si hraje s mladším bratrem. Kontakt s jinými dětmi však nenavazuje. Úzký citový vztah má ke zvířatům, zejména kočkám a psům (rozhovor s pracovnící SPC, 2023).

Školní anamnéza

Do mateřské školy nastoupila ve třech letech. Po nástupu se okamžitě začaly projevovat výrazné adaptační potíže. Z tohoto důvodu byla docházka přerušena a v následujícím roce nastoupila do speciální třídy v mateřské škole v Klatovech. Ve třídě se nacházel malý počet dětí, které měly upravený speciální režim. Petra zde byla spokojená, velmi jí vyhovoval individuální přístup. Paní učitelky se jí postupně snažily adaptovat do většího kolektivu a připravovat ji tak na školní docházku v běžné základní škole. Po vyšetření školní zralosti byl doporučen odklad školní docházky (dále jen OŠD). Následující rok byl realizován dodatečný OŠD vzhledem k potřebě dalšího zrání (rozhovor s pracovnící SPC, 2023).

V osmi letech Petra nastoupila na základní školu v Klatovech, kde jí byl přidělen asistent pedagoga. Díky vstřícnému přístupu ze strany pracovníků školy a fungující komunikaci mezi mateřskou a základní školou proběhnul nástup Petry do první třídy bez větších obtíží. Na asistenta pedagoga byla Petra od začátku velmi fixovaná. Pokud ve třídě

nebyl, působila nejistě a smutně. Silná vazba k němu přetrvává dodnes (rozhovor s pracovnící SPC, 2023).

Ve třídě kontakt s vrstevníky nikdy nevyhledávala, ale do kolektivu byla začleněná. S postupným nárůstem objemu a složitosti učiva měla Petra stále větší problém probíranou látku pochopit. Od začátku bylo nutné veškeré učivo zjednodušovat, jinak u Petry narůstala tenze, obavy a projevovala se negativisticky. Teoretické učivo (vyjmenovaná slova, násobilku) se vždy naučila, poté ale nastal problém s aplikací. Doposud je při hodinách nezbytná trvalá podpora a pomoc ze strany asistenta pedagoga (rozhovor s pracovnící SPC, 2023).

Z psychologického vyšetření, které bylo provedeno v květnu roku 2022 ve SPC, plynou následující informace. U Petry se lze setkat s kolísavou výkonností, také se snadnými výkyvy nálad a výrazným emočním prožíváním. Je citlivá na určité zvuky, nedělá jí dobře rušné prostředí a křik dětí. V jejím chování se projevuje značná rigidita, špatně snáší změny, potřebuje dodržovat zažitá stereotypy. V opačném případě neovládá své emoce a jedná afektivně. Následně je unavená a potřebuje klid. Má ulpívavé myšlení, často se vrací ke stejným otázkám, nebo opakuje stejná slova. Obecně se velmi málo směje a působí „strojeně“. Radost projeví jen výjimečně, a to při úspěchu, jinak spontánních projevů není schopná. Většinou pasivně přijímá požadavky, kterým se snaží vyhovět a funguje mechanicky podle zavedeného režimu. Nevyhledává kontakt s vrstevníky, nemá potřebu sdílet své prožitky a nejraději je uzavřená ve svém stereotypním světě. Nerozumí abstraktnímu vyjadřování, nechápe přirovnání, nadsázku. Její mluva je formální, jednoduchá a stručná. Má nízký všeobecný přehled, problémy s chápáním souvislostí a také chabý praktický úsudek. Některým výrazům a sdělením nerozumí, z toho následně pramení nižší orientace a častější zmatenost. Má slabou krátkodobou sluchovou paměť, učivo zvládá lépe s vizuální podporou. Její koncentrace je lepší, stále se ale snadno unaví, potřebuje vhodně střídat aktivity, mít přehled o tom, co se bude dít. Pracuje v pomalejším a méně pružném tempu. V klidném a podporujícím prostředí se snaží, dovede být samostatná, navazuje kontakt. Má velkou potřebu ocenění, pochvaly, průběžné zpětné vazby. Zlepšení bylo zaznamenáno také ve spolupráci, komunikaci a interakci (rozhovor s pracovnící SPC, 2023).

Rodinná anamnéza

Petra vyrůstala v úplné rodině se třemi bratry. Když bylo Petře osm let, její rodiče se odloučili a od té doby se děti nachází v péči matky. Petra se s touto situací vyrovnala bez větších obtíží. S otcem je pravidelně v kontaktu, potřebuje však dopředu vědět, kdy se uvidí. Se starším bratrem má časté neshody, nejmladšího si naopak moc nevšímá. Nejvíce si rozumí s o dva roky mladším bratrem. V rodině i po odluce rodičů panují dobré vztahy, rodiče Petru podporují a poskytují jí patřičnou péči. Oba rodiče také spolupracují jak se školou, tak se SPC a dalšími odborníky (rozhovor s pracovnící SPC, 2023).

Současný stav

Na základě posledního psychologického vyšetření, které bylo realizováno v říjnu roku 2023, se u Petry zlepšila schopnost chápání vztahů mezi známými a konkrétními pojmy. Lépe chápe také dějové vztahy na obrázcích. Podprůměrné jsou naopak vyjadřovací schopnosti, postřeh pro detaily, prostorová a plošná představivost. V pásmu lehké mentální retardace se pohybuje dívčin všeobecný přehled a schopnost porozumět sociálnímu dění. Výrazně oslabené jsou početní dovednosti (potíže s porozuměním zadání, při jednoduchých výpočtech potřebuje oporu o prsty) a sluchová krátkodobá paměť. Zrakovou krátkodobou paměť má Petra naopak na výborné úrovni. Je tedy nezbytné opírat učivo o vizuální podporu, zjednodušovat a opakovat zadání (rozhovor s pracovnící SPC, 2023).

Jakmile je Petra přetížena verbálními podněty, dochází u ní k nárůstu napětí, projevuje se podrážděně. V takovém případě je vhodné vzít dívku na pár minut stranou, nechat ji se protáhnout, odpočinout si. Poté se snáze vrací k činnosti. Pokud se Petra ocitne v situaci, ve které si neumí poradit, má tendence se lehce vzdát. V těchto chvílích je dobré ji povzbudit, zjednodušit a přeformulovat zadání práce, navést ji správným směrem a respektovat její pracovní tempo. Učitel by se měl často ujistovat, že Petra ví, co má dělat a úkoly chápe. Mnoho věcí totiž provádí mechanicky bez hlubšího porozumění, což následně vede k její dezorientaci (rozhovor s pracovnící SPC, 2023).

U Petry přetrvávají dysnomické potíže – často se zarazí, hledá vhodný pojem, užívá nepřesná pojmenování. Mnohdy raději řekne, že neví, než aby složitě formulovala odpověď. Při klidném a motivujícím přístupu se snaží, ale spíše záleží na její kondici.

Na tuto problematiku je vhodné myslet také při hodnocení jejich písemných i slovních projevů. Znovu se na otázku přeptat jinými slovy, nechat dívce potřebný čas na zformulování odpovědi (rozhovor s pracovnící SPC, 2023).

Vzhledem k narůstajícím nárokům na dívku bylo ze strany SPC škoie doporučeno, aby se od 2. pololetí tohoto školního roku vzdělávala dle minimálních očekávaných výstupů RVP ZV. Nezbytná je také soustavná přítomnost asistenta pedagoga ve třídě. Při větších obtížích není v budoucnu vyloučen ani Petřin přestup do základní školy speciální (rozhovor s pracovnící SPC, 2023).

5.4.2 PŘÍPADOVÁ STUDIE 2

Osobní anamnéza

Jáchym je osmiletý chlapec se speciálními vzdělávacími potřebami, který se nachází v péči SPC. Z posledního psychologického vyšetření (7. 6. 2023) plyne podezření na PAS s mírným odrazem do vzdělávání (specifika se projevují v řeči a komunikaci, v porozumění sociálním a emočním situacím, v projevech a v prožívání) a prokazatelné středně závažné poruchy učení (dyslexie a hraniční dysortografie). Chlapcův intelekt se pohybuje v horní polovině pásma průměru. Momentálně dochází do třetího ročníku běžné základní školy poblíž Plzně (rozhovor s pracovnící SPC, 2023).

Průběh těhotenství i Jáchymův porod proběhly z dostupných informací bez problémů. Přibližně do sedmi týdnů byl v profesionální pěstounské péči, poté si ho adoptovali současní rodiče. Zpočátku se hůře adaptoval na změnu, častěji plakal a měl problémy se zažíváním, které byly řešeny speciální mléčnou stravou. Na stravu je citlivý dodnes. Po některých potravinách mu není dobře, leckteré odmítá a záleží mu na estetickém vzhledu jídla. Sám pocit hladu a žízně spíše nepociťuje, je potřeba jeho stravovací návyky hlídat (rozhovor s pracovnící SPC, 2023).

Raný psychomotorický vývoj probíhal obvyklým způsobem. Ve vývoji řeči se objevovala různá specifika – Jáchym mluvil méně, neměl moc potřebu se projevovat. Momentálně má potíže s vybavováním slov, vyjadřuje se neobratně, ale vyslovuje správně (rozhovor s pracovnící SPC, 2023).

Mezi Jáchymovy zájmy patří pohybové aktivity (zejména tanec), hudba a hra na hudební nástroj (trubka, klavír). Navštěvuje také skautský oddíl a chodí do výtvarného kroužku, kde se mu velice líbí. Svůj fantazijní svět bere jako únik od reality, což se odráží v jeho kresbách a výtvarných dílech. Velmi kladný vztah má ke zvířatům, zejména těm, které má doma. Dovede o nich dlouze hovořit (rozhovor s pracovnící SPC, 2023).

Školní anamnéza

Do školky chlapec nastoupil ve třech letech. Z počátku se nedokázal adaptovat do kolektivu a spolupracoval pouze proto, že musel. Aktivněji se začal zapojovat až v předškolním roce. Následně nastoupil bez OŠD na základní školu poblíž Starého Plzně. Od počátku měl problémy se čtením. Pletla se mu písmenka, často chyboval, domýšlel si slova a nedovedl se déle soustředit. S psaním měl také potíže. Jeho písemný projev byl pomalejší, tvary písmen si však osvojil. Později nestíhal diktáty, vynechával písmena a diakritiku, měl problémy s uplatněním pravidel pravopisu, i když je znal. V matematice mu dělaly obtíže slovní úlohy, občas správně neporozuměl zadání, nedokázal si dostatečně propojit informace. Po adaptační stránce to ve třídě také neměl lehké. Ve škole se řešily neuspokojivé vztahy mezi dětmi. Jáchym měl pocit, že se mu někteří spolužáci vysmívají a nikdo se s ním nechce kamarádit. Ve třídě se objevily náznaky šikany, které byly řešeny se zaměstnanci. Jáchym si patrně začal uvědomovat některé svoje odlišnosti, hůře se orientoval v sociálním dění, byl pasivnější, nedával moc najevo emoce. Na základě těchto okolností se u něj začaly projevovat psychosomatické potíže (rozhovor s pracovnící SPC, 2023).

V září roku 2022 Jáchym přestoupil na jinou základní školu poblíž Plzně, což mu velmi prospělo. Podle třídní učitelky je aktuálně Jáchym mezi dětmi dobře začleněný, učivo s ohledem na jeho obtíže zvládá pěkně, je aktivní a pečlivý. K navázání vztahů potřebuje delší čas, aby získal důvěru. Není rád středem pozornosti, a to ani v pozitivním ohledu, pak se uzavírá, je nesmělý a v napětí (rozhovor s pracovnící SPC, 2023).

Při vyšetření ve SPC roku 2021 shledali psychologové Jáchyma citlivého, zranitelného, s nízkou mírou sebedůvěry. Chlapec hůře snáší změny, potřebuje dodržovat nastavený režim. Pokud ovšem dopředu ví, co se bude dít, zvládne ledacos. Má potíže s vyjadřováním a porozuměním emocí. Většinou je ale dobře naladěný a emočně stabilní.

Má dobrou slovní zásobu, občas mu déle trvá vybavit si některý pojem, nebo má potíže s porozuměním. Jeho koncentrace je kolísavá, častěji bývá unaven verbálními projevy. Jeho pracovní tempo je pomalé a těžkopádné. V klidném a bezpečném prostředí ale dokáže výborně spolupracovat, je pečlivý a snaží se. Pokud je zadání úlohy formulováno otevřeně, snadno ztratí orientaci a chuť pracovat, nebo si interpretuje zadání vlastním způsobem (rozhovor s pracovnící SPC, 2023).

Rodinná anamnéza

Jáchym vyrůstá v úplné rodině se starší sestrou. Děti jsou rodiči osvojení a nejsou biologickými sourozenci. Mají mezi sebou velmi hezký vztah, Jáchym je na sestru silně fixován. Obě děti jsou s veškerými informacemi obeznámeny a s rodiči o nich mohou otevřeně komunikovat. Jáchym začal projevovat zájem o některé okolnosti kolem svého osvojení až v poslední době. Dříve neměl potřebu je řešit. V rodině se mu dostává podpory, lásky, pozitivního a pečujícího přístupu (rozhovor s pracovnící SPC, 2023).

Současný stav

Z posledního psychologického vyšetření (červen 2023) se rozumové schopnosti chlapce jeví mírně disproporčně, ale progresivním směrem. Lepšími jsou shledány také verbální a názorové schopnosti, které odpovídají jeho věku. Jáchym mluví ve větách, občas má potíže vybavit si správný pojem, nebo slova zaměňuje. Snáze se také orientuje v sociálním dění, má rozvinutější prostorovou a plošnou představivost, na obrázcích vnímá detaily a dokáže je odlišit od podstatných prvků. Jeho koncentrace je stále kolísavá. Potřebuje pracovat v klidu a mít dostatek času na promyšlení souvislostí. Při hodinách postupuje s rozmyslem, je bystrý, někdy až moc pečlivý – i z toho následně pramení jeho nižší pracovní tempo. Jeho psychosociální projev má nadále svá specifika (méně častý oční kontakt, nejistota, časté ujišťování, stereotypie, řád). V bezpečném prostředí občas navazuje kontakt s vrstevníky, někdy se i rád zasměje (rozhovor s pracovnící SPC, 2023).

Ve škole nyní jako nejobtížnější vnímá angličtinu a český jazyk. Občas nestíhá tempo s ostatními spolužáky, chybuje v pravopise a diktáty se mu zdají rychlé. Při sebehodnocení má sklony se výrazně podceňovat. Baví ho tělocvik, kladný vztah má také

k matematice, i přesto že je pro něj pochopení delších zadání a slovních úloh náročné (rozhovor s pracovnící SPC, 2023).

Ze strany poradenského zařízení byla škole doporučena přítomnost asistenta pedagoga ve třídě. Není nutné, aby byl Jáchymovi na blízku neustále. Je důležité u něj rozvíjet samostatné uvažování a rozhodování. V případě potřeby je však vhodné mu dopomoci, podpořit ho, ujistit a celkově monitorovat jeho projevy při naskytnutých obtížích (rozhovor s pracovnící SPC, 2023).

5.4.3 KVALITATIVNÍ SHRNUÍ PŘÍPADOVÝCH STUDIÍ

Petru i Jáchyma pojí diagnóza dětského autismu. V jejich chování a prožívání lze pozorovat několik stejných rysů, které korespondují s triádou narušených oblastí autismu. Oba žáci vyžadují dodržování nastavených pravidel a zažitých stereotypů. Pouze tehdy dokážou efektivně pracovat a učit se bez pocitu stresu a nejistoty z neznámého. Jejich projevy jsou značně rigidní, což zapříčiňuje neschopnost přizpůsobit se změnám a absence spontánního chování. K problémovým oblastem dále patří schopnost socializace. Petra ani Jáchym nemají potřebu navazovat kontakt s vrstevníky a hůře se orientují v emočním dění okolních lidí. Zejména Petra se drží hodně v ústraní, cítí se nejlépe ve svém vlastním světě, ostatním nerozumí. Jáchymovi adaptace trvá delší dobu, což může být mimo jiné zapříčiněno i špatnými zkušenostmi z předchozí školy, kde do kolektivu nikdy nezapadl a byl šikanován. V bezpečném prostředí současného třídního kolektivu je však schopen s vrstevníky vycházet. Sám ale konverzaci iniciuje velmi zřídka. Petra a Jáchym také sdílí zájem o stejná témata a činnosti. Jejich velkou vášní jsou zvířata, zejména kočky a psi. Oba se věnují hudbě a tanci. Petra se často ve volném čase uchyluje ke kresbě, u které se dokáže uvolnit a nechat volný průtok svým pocitům.

K dalším společným rysům obou žáků patří slabá krátkodobá sluchová paměť. V důsledku toho je nutné verbální projev opírat o vizuální podporu a nepřetěžovat žáky sluchovými vjemy. Při hodinách pracují pomalejším tempem, mají kolísavou koncentraci. Z tohoto důvodu je potřeba nechat jim na práci dostatek času a nevystavovat je tenzi z časového limitu. V průběhu aktivit by měl vyučující žákům poskytovat průběžnou

zpětnou vazbu. Petra i Jáchym mají potřebu ujišťovat se, že při plnění úkolů postupují správně a mohou se tak dobrat očekávaného výsledku.

Petra a Jáchym se liší mírou závažnosti poruchy v odrazu do procesu vzdělávání. Petry inteligence se pohybuje na hranici pásma lehké mentální retardace, Jáchymovi rozumové schopnosti byly naopak shledány v horní polovině pásma průměru. U Petry se setkáváme s problémy v praktické aplikaci nabytých vědomostí, oslabenými početními dovednostmi a potížemi s vyjadřováním. Učivo je pro ni nutno od začátku školní docházky zjednodušovat, a to i přes neustálou přítomnost asistenta pedagoga. Je také citlivá na určité zvuky, zejména přílišný křik dětí nesnáší dobře. Nesdílí své zážitky, nevyjadřuje aktuální pocity, nemá potřebu se zapojovat do konverzací. Jáchym má kladný vztah k matematice a tělesné výchově. Úkoly pro něj většinou není nutné zjednodušovat. Občas je potřeba mu pomoci s pochopením zadání a poté už je chlapec schopen pracovat samostatně. Jáchym zatím zvládal učivo bez pomoci asistenta pedagoga. Ze strany poradenského zařízení mu byl však doporučen, alespoň na pár hodin týdně. V kolektivu se podobně jako Petra spíše drží v ústraní, iniciativu projevuje jen zřídka. Se spolužáky je však schopen vyjít a někdy se s nimi i rád zasměje.

5.5 PŘÍPRAVY NA VYUČOVACÍ HODINY A JEJICH PSYCHODIDAKTICKÁ TRANSFORMACE

V této kapitole se nachází vypracované přípravy na hodiny, které jsou platné pro většinu žáků 3. ročníku. Záměrně byla zvolena jedna hodina výchovného zaměření a jedna hodina ze společenských oborů, tedy hudební výchova a matematika. Nejprve je v práci představena příprava na vyučovací hodinu hudební výchovy. Pod ní je zpracována psychodidaktická transformace jednotlivých úkolů, aktivit a situací pro žáky s PAS. Stejným způsobem je postupováno i v případě hodiny matematiky. Modifikace jednotlivých aktivit ve vyučovacích hodinách byly realizovány na základě informací, které jsou sepsány v případových studiích.

5.5.1 VYUČOVACÍ HODINA HUDEBNÍ VÝCHOVY

Předmět: Hudební výchova	Ročník: 3.
Téma hodiny: Nácvič písne Pět minut v Africe, užití Orffových nástrojů k doprovodné hře.	
Výstupy z RVP ZV: HV-3-1-01 žák zpívá v jednohlase HV-3-1-03 žák využívá jednoduché hudební nástroje k doprovodné hře	
Klíčové kompetence: Kompetence k učení <ul style="list-style-type: none"> žák na základě svých dispozic zpívá intonačně čistě a rytmicky přesně v jednohlase žák využívá jednoduché hudební nástroje k doprovodné hře Kompetence komunikativní <ul style="list-style-type: none"> žák souvisle vyjadřuje své myšlenky a názory Kompetence sociální a personální <ul style="list-style-type: none"> žák je veden k naslouchání a toleranci ostatních spolužáků Kompetence pracovní <ul style="list-style-type: none"> žák využívá jednoduché hudební nástroje k doprovodné hře 	
Cíle – očekávané výstupy: Kognitivní <ul style="list-style-type: none"> žák zazpívá píseň Pět minut v Africe s oporou o text žák představí vybraný Orffův nástroj spolužákům žák instrumentálně doprovodí známou lidovou píseň pomocí Orffových nástrojů Afektivní <ul style="list-style-type: none"> žák naslouchá a respektuje názory ostatních spolužáků Psychomotorické <ul style="list-style-type: none"> žák správně manipuluje s Orffovými nástroji 	
Motivace: Vnitřní <ul style="list-style-type: none"> povídání o Africe, sdílení zážitků, hledání na mapě předvádění zvířat žijících v Africe používání hudebních nástrojů Vnější <ul style="list-style-type: none"> pochvaly a ocenění za správné odpovědi a aktivitu v hodině 	
Organizační formy: Frontální <ul style="list-style-type: none"> výklad vyučujícího diskuse na téma Afrika zpěv písní 	

Individualizovaná <ul style="list-style-type: none"> • seznámení s vybraným Orffovým nástrojem 	
Skupinová <ul style="list-style-type: none"> • představování hudebního nástroje spolužákům • instrumentální doprovod písně 	
Vyučovací metody: Slovní <ul style="list-style-type: none"> • vysvětlování učitele • diskuse na téma Afrika, sdílení zážitků, jak vypadá život v Africe? Názorně demonstrační <ul style="list-style-type: none"> • obrázky afrických zvířat promítané na tabuli Dovednostně praktické <ul style="list-style-type: none"> • hra na hudební nástroje 	
Vyučovací prostředky: Pracovní sešit Hravá hudební výchova (Vydavatelství Taktik), Orffovy nástroje.	
Hodnocení: Žáci jsou hodnoceni slovně v průběhu plnění aktivit.	
Postup ve vyučovací hodině	
Časový průběh hodiny:	Popis činnosti učitele a žáků:
1 min	1. Učitel seznámí žáky s průběhem hodiny. Sdělí jim, jaké činnosti je dnes čekají a co nového se naučí.
5 min	2. Vedení diskuse na téma Afrika. Učitel se ptá žáků na otázky týkající se života v Africe. <ul style="list-style-type: none"> ○ Co se vám vybaví, když se řekne Afrika? ○ Jaká zvířata tam žijí? ○ Jak vypadá život tamních lidí? Liší se od našeho? ○ Dokážete ukázat Afriku na mapě? ○ Byl jste někdo v Africe? Kde? ○ Jak asi vypadá africká škola?
2 min	3. Rozezpívání – Jelimánek (učitel doprovází na klavír)
5 min	4. Poslech písně Pět minut v Africe. Žáci sledují text v pracovním sešitě. <ul style="list-style-type: none"> ○ otázka: Jaká zvířata se v textu objevila? -> ukázka zvířat na tabuli
3 min	5. Společný zpěv písně. Žáci v průběhu mohou předvádět vyskytující se zvířata.
5 min	6. Žáci se přesunou do zadní části třídy na koberec a utvoří kruh. Učitel doprostřed rozmístí Orffovy nástroje a nechá žáky se s nástroji seznámit.

12 min	7. Každý žák si vybere jeden nástroj. Žáci postupně jeden po druhém představí a ukážou svůj nástroj ostatním. Popíší, jak vypadá, předvedou, jak je možné na nástroj hrát. Mohou si vymyslet krátkou rytmickou ukázkou.
10 min	8. Žáci se přesunou zpátky do lavic se svým nástrojem. Na tabuli má učitel připravený notový i textový přepis již naučené písně Pod naším okýnkem. Nad jednotlivými slabikami písně jsou zakresleny symboly Orffových nástrojů. Nejprve učitel žákům vysvětlí, jaký nástroj daný symbol vystihuje. Poté všichni žáci pomocí svého nástroje instrumentálně doprovodí píseň (poprvé zpívá pouze učitel a žáci se soustředí na doprovod, následně zpívají i žáci). Žáci si dle časových možností mohou své nástroje měnit.
2 min	9. Úklid Orffových nástrojů. Zhodnocení hodiny učitelem, pochvala žáků za práci v hodině.

Psychodidaktická transformace vyučovací hodiny hudební výchovy

1. Seznámení s průběhem hodiny

Na začátku hodiny považují za stěžejní sdělit žákům postupně všechny aktivity, které je v hodině čekají. Petra i Jáchym jsou velmi fixovaní na dodržování předem nastavených pravidel či postupů. Jakmile vědí, co je čeká, dokážou se lépe soustředit, jsou klidnější a neprožívají tenzi z neočekávaného. Vzhledem ke krátkodobé sluchové paměti obou žáků nemusí být pouhé verbální sdělení dostačující. Seznam a pořadí jednotlivých aktivit vyučující sepíše na papír, který budou moct mít žáci stále u sebe a v případě potřeby do něj mohou nahlédnout, popř. si odškrtnout uplynulé aktivity.

2. Diskuse na téma Afrika

Společná diskuse o Africe, která uvádí téma nové písničky, je dle mého názoru dostatečně motivující svým obsahovým zaměřením. Mezi Petřiny i Jáchymovy zájmy patří povídání o zvířatech, mají k nim úzký citový vztah. Proto je vhodné se obou žáků zeptat zejména na otázku, jaká zvířata v Africe žijí. Některé otázky jsou náročné na představivost, což je jedna z problémových oblastí obou žáků. V tomto případě je důležité dbát na názornost a demonstrovat co nejvíce zmíněných témat a odpovědi pomocí internetových obrázků, map apod.

3. Rozezpívání

Rozezpívání je aktivita, kterou by oba dva žáci měli zvládnout bez další transformace. Petra je citlivá na hluk, zejména na křik dětí např. o přestávkách. Zpěv při hudební výchově jí ale nevadí. Hudební projev je jednou z činností, u které ventiluje emoce a projevuje svoji osobnost. V případě ztráty motivace žáků se rozezpívat, je možné za každou aktivitu (rozezpívání, poslech, zpěv) odměnit žáka materiální odměnou v podobě zvířecích razítek.

4. Poslech písně

Při poslechu písně Pět minut v Africe žáci vnímají její rytmus a melodii, zároveň sledují text v pracovním sešitě. Text je velmi jednoduchý a neustále se opakuje. Dle mého názoru nebudou mít žáci problém s jeho zapamatováním.

5. Zpěv písně

Následuje společný zpěv písně s oporou o hudební a vokální doprovod v pracovním sešitě. V návaznosti na text písně se nabízí možnost, aby žáci v pasážích, ve kterých nezpívají, předváděli jednotlivá zvířata pomocí jednoduchých pohybů a gest. Tato možnost je pro všechny dobrovolná. Petru ani Jáchyma není dobré do aktivit nutit, proto bude rozhodnutí ponecháno pouze na nich.

6. Utvoření kruhu a výběr Orffových nástrojů

Ve druhé části hodiny se žáci přemístí do zadní části třídy a utvoří kruh. Při této aktivitě je nutné Petře i Jáchymovi předem určit místo, na které se posadí. To lze zajistit např. tak, že vyučující položí polštář jejich oblíbené barvy na místo, na kterém jsou zvyklí sedět. Jsou tak dodržovány zásady strukturovaného vyučování. Oběma žákům je nutné vysvětlit, že daný polštář je jen jejich. Jakmile je jednou Petry i Jáchymovo místo v kruhu určeno, je důležité, aby se jejich pozice při různých aktivitách neměnila. Oba žáci velmi špatně snáší jakékoliv změny, proto je potřeba uplatňovat stále stejné postupy a netradičním situacím se pokud možno vyhýbat.

Při hromadném vybírání a prohlížení Orffových nástrojů může mezi žáky nastat lehký chaos, který se neslučuje se světem stereotypních pravidel Jáchyma a Petry. Jáchym je v kolektivu plachý a zdržuje se spontánního projevu. Petra také kontakt se spolužáky nevyhledává. Pro předejití uvedení žáků v takovou situaci, vyučující položí pár

hudebních nástrojů na samostatnou lavici mimo ostatní vrstevníky, ze kterých budou moct v klidu vybírat. Okruh nabízených nástrojů pro ně bude lehce snížený, ale zároveň jim nebude zcela ubrána možnost svobodného výběru. Se svým nástrojem se žáci vrátí zpět mezi ostatní a sednou si na své místo v kruhu.

7. Představení vybraného hudebního nástroje

Při prezentování vybraných Orffových nástrojů je dobré žáky do projevu nenutit. Zejména Jáchym není rád středem pozornosti, a to ani v pozitivním slova smyslu. Nicméně vzhledem k tomu, že mají oba k hudbě velmi kladný vztah (Jáchym hraje na dva hudební nástroje), myslím, že svůj hudební nástroj budou chtít představit. Petra má občas problémy s vyjadřováním, dlouho jí trvá, než si vybaví určitá slova. Proto je důležité nechat jí na vše dostatek času a nespěchat na ni. Za jakýkoliv výkon je nezbytné Petru i Jáchyma pochválit a ujistit je, že si vedli dobře. Pozitivní zpětná vazba jim velmi pomáhá a motivuje je do dalších aktivit.

8. Doprovodná hra

Při poslední aktivitě všichni žáci využívají hudební nástroj k doprovodné hře. Na tabuli bude připraven notový i textový přepis již naučené písně Pod naším okýnkem se symboly jednotlivých nástrojů, podle kterého se žáci budou řídit. Ponechat hudební doprovod čistě na žácích by pro ně mohlo být až příliš abstraktní a ve třídě by mohl nastat nekontrolovaný rámus, který Petra nesnáší dobře. Přepis jsem pro žáky vytvořila také v papírové podobě (viz příloha č. 1), aby ho mohl mít každý na své lavici. Zároveň jsou poskytnutým schématem eliminovány problémy s představivostí, které Petra i Jáchym mají. Přepis jim dává pevnou oporu a návod, podle kterého se mohou řídit.

9. Závěr hodiny

Na konci hodiny je důležité žáky za spolupráci pochválit, okomentovat aktivity, které jim šly a zmínit, co je potřeba nadále procvičovat. Budou tak pozitivně motivováni k dalším výkonům.

5.5.2 VYUČOVACÍ HODINA MATEMATIKY

Předmět: Matematika	Ročník: 3.
Téma hodiny: Převody jednotek délky, slovní úlohy s více početními operacemi.	
Výstupy z RVP ZV: M-3-1-04 žák provádí z paměti jednoduché početní operace s přirozenými čísly M-3-1-05 žák řeší a tvoří úlohy, ve kterých aplikuje a modeluje osvojené početní operace	
Klíčové kompetence: Kompetence k učení <ul style="list-style-type: none"> • žák převádí jednotky délky • žák měří objekty pomocí metru, zapisuje hodnoty délky • žák řeší slovní úlohy s více početními operacemi Kompetence k řešení problémů <ul style="list-style-type: none"> • žák volí vhodný způsob manipulace s metrem, promyslí a naplánuje způsob řešení Kompetence komunikativní <ul style="list-style-type: none"> • žák vhodným způsobem komunikuje při práci ve dvojici • žák porozumí zadání matematických úloh Kompetence sociální a personální <ul style="list-style-type: none"> • žáci spolupracují ve dvojicích, dodržují pravidla týmové práce, naslouchají si Kompetence pracovní <ul style="list-style-type: none"> • žák je veden k manipulativním činnostem (práce s metrem) 	
Cíle – očekávané výstupy: Kognitivní <ul style="list-style-type: none"> • žák změří objekty metrem a zapíše hodnoty jejich délky • žák převede jednotky délky z metrů na centimetry a milimetry • žák vypočítá slovní úlohy s více početními operacemi Afektivní <ul style="list-style-type: none"> • žák spolupracuje při práci ve dvojici • žák naslouchá a respektuje názory ostatních spolužáků Psychomotorické <ul style="list-style-type: none"> • žák správně manipuluje s metrem 	
Motivace: Vnitřní <ul style="list-style-type: none"> • přeměňování vlastních částí těla • práce s metrem Vnější <ul style="list-style-type: none"> • pochvaly za správné odpovědi a aktivitu v hodině 	

<ul style="list-style-type: none"> • razítko za vypracování pracovního listu 	
Organizační formy: Frontální <ul style="list-style-type: none"> • výklad vyučujícího • opakování převodů jednotek na tabuli • řešení slovních úloh s více početními operacemi Skupinová <ul style="list-style-type: none"> • matematická rozcvička • vytleskávání násobků Párová <ul style="list-style-type: none"> • práce s pracovním listem – měření částí těla, zapisování hodnot, převádění jednotek délky Individualizovaná <ul style="list-style-type: none"> • řešení slovních úloh s více početními operacemi 	
Vyučovací metody: Slovní <ul style="list-style-type: none"> • vysvětlování vyučujícího • diskuse ve dvojicích a ve skupině • práce s pracovním listem Názorně demonstrační <ul style="list-style-type: none"> • přeměřování délky částí těla Dovednostně praktické <ul style="list-style-type: none"> • používání metru k měření 	
Vyučovací prostředky: Metr, pracovní list s úkoly na převody jednotek a měření, pracovní list se slovními úlohami.	
Hodnocení: Žáci jsou hodnoceni slovně v průběhu plnění aktivit. Za správné vyplnění pracovního listu na převody jednotek a měření získají razítko.	
Postup ve vyučovací hodině	
Časový průběh hodiny:	Popis činnosti učitele a žáků:
1 min	1. Seznámení s průběhem hodiny. Učitel sdělí žákům, jaké činnosti je čekají.
5 min	2. Matematická rozcvička. Každý žák dostane kartičku s příkladem (bez výsledku). Jeho úkolem je bez mluvení najít spolužáka s příkladem, který má stejný výsledek jako ten jeho. Výsledek si oba dopíší na kartičku. Následuje společná kontrola výsledků.
5 min	3. Opakování převodů jednotek délky na tabuli (vztahy mezi metrem, centimetrem, milimetrem).

2 min	4. Učitelova demonstrace, jak manipulovat s metrem.
17 min	5. Práce s pracovním listem ve dvojici (viz příloha č. 2) – měření částí těla a zapisování hodnot, jejich porovnávání a převádění jednotek délky. Pracovní listy si učitel vybere a orazítkuje.
10 min	6. Slovní úlohy s více početními operacemi. Žáci dostanou dvě slovní úlohy. První úlohu vyřeší učitel společně s žáky, postup demonstruje na tabuli. Další úlohu vyřeší žáci samostatně (mohou se radit ve dvojicích). Následuje společná kontrola postupu.
4 min	7. Didaktická hra – vytleskávání násobků. Učitel nejprve určí číslo (např. 6). Žáci v lavicích postupně říkají čísla od 1 do 60. Místo násobku šesti však musí tlesknout. Ten, kdo se splete, udělá 5 dřepů a hra pokračuje.
1 min	8. Zhodnocení průběhu hodiny a pochvala žáků za práci.

Psychodidaktická transformace vyučovací hodiny matematiky

1. Seznámení s průběhem hodiny

Na začátku hodiny je opět nutné žákům sdělit, popř. sepsat, plán aktivit a činností tak, jak na sebe v hodině popořadě navazují.

2. Matematická rozcvička

Koncept matematické rozcvičky je nutný upravit jak pro Jáchyma, tak pro Petru. Jáchym je v kolektivu spíše tichý a plachý. Při provádění aktivity by tak nemusel iniciovat zájem svou dvojici najít. Může se stát, že by se stáhnul do ústraní a pasivně čekal, než si ho spolužák se stejným výsledkem příkladu „najde“. V takovém případě by pro něj rozcvička postrádala smysl. Zvolila jsem tedy jinou variantu té samé aktivity, která by mu umožňovala aktivně se do činnosti zapojit a zároveň by respektovala jeho individuální potřeby. Jáchym, stejně jako ostatní spolužáci, dostane kartičku s příkladem bez výsledku. Místo toho, aby hledal dvojici se stejným výsledkem mezi kamarády, bude ji hledat v prostoru třídy. Před začátkem aktivity vyučující rozmístí pět kartiček s příklady po třídě. Jen jeden příklad bude mít stejný výsledek jako příklad, který Jáchym dostane na kartičce. Kvůli strukturalizaci prostoru, ve kterém budou kartičky rozmístěny, bude Jáchymovi území vyznačeno (např. lepicí páskou) či slovně popsáno (např. Kartičky se nachází

v prostoru před tabulí – od dveří k učitelскому stolu.). Poté, co najde správnou kartičku, se vrátí do lavice a dopíše výsledek k oběma příkladům. Společně s celou třídou následně proběhne kontrola výsledků.

U Petry je pravděpodobné, že by se při aktivitě chovala stejně pasivně, jako Jáchym. Navíc vzhledem k jejím rozumovým schopnostem by pro ni bylo počítání příkladů, které mají ostatní spolužáci na kartičkách, velmi náročné a demotivující. Petra proto dostane jednu kartičku a další tři s lehčími příklady vyučující položí na levou polovinu lavice, ve které sedí. Jejím úkolem bude najít kartičku, jejíž výsledek je shodný s výsledkem na kartičce, kterou dostala. Správnou kartičku přemístí na pravou stranu lavice a dopíše na ni výsledek. Je tak uplatňována strukturalizace prostředí, pravidlo postupu práce „zleva doprava“ a aktivita je přizpůsobena Petřiným rozumovým schopnostem. Kontrola výsledků opět proběhne společně s celou třídou.

3. Opakování převodů jednotek

Opakování převodů jednotek není nutné nějak výrazně pro žáky s PAS upravovat. Činnost je vedena frontálním způsobem výuky, žáci budou postupně chodit počítat příklady na tabuli. Pro Petru je nutné, vzhledem k její potřebě zjednodušování obsahu, připravit lehčí příklad. Pro větší vizuální oporu je vhodné pro Petru i Jáchyma na tabuli připsat schéma převodů jednotek, podle kterého se mohou řídit.

4. Demonstrace manipulace s metrem

Tuto činnost předvádí učitel. Ukáže žákům, jak s metrem správně manipulovat a poučí je o možných rizikách. V této fázi není třeba způsob provedení demonstrace pro žáky s PAS upravovat.

5. Práce s pracovním listem

Aktivita s pracovním listem vyžaduje spolupráci ve dvojici. Jáchym i Petra nejraději pracují samostatně, podle svých pravidel a vlastního pracovního tempa. Nemyslím si, že je potřebné ke všem skupinovým aktivitám vymýšlet alternativy samostatné práce. Při správně nastavených pravidlech jsou oba schopni kolektivní spolupráce a tato součinnost je rozvíjí pozitivním směrem. Nicméně vzhledem ke konceptu cvičení, které mimo jiné vyžaduje fyzický kontakt, jež Petra ani Jáchym nevyhledávají, jsem zvolila variantu samostatné práce. Pojetí pracovního listu zůstává stejné, oba žáci však místo měření

a porovnávání částí těla se spolužákem, budou měřit části těla obrázků zvířat promítnutých na interaktivní tabuli. Zvířecí tematika je volena záměrně a stává se motivačním prvkem, který povzbudí žáky k realizaci aktivity.

Pro Jáchymovu verzi zadání (viz příloha č. 3) je potřeba promítnout obrázek kočky a psa vedle sebe. Hodnoty délky naměřených částí těla bude následně porovnávat a převádět do jiných jednotek. Pokud pro něj nebude zadání dostatečně motivující, může vyučující využít jakékoliv formy materiální odměny. Například za každý splněný úkol v pracovním listu odmění Jáchyma částí puzzle.

Petry pracovní list (viz příloha č. 4) je pojat jednodušší formou s ohledem na doporučení od odborníků ze SPC. Zadání je tentokrát koncipováno na měření obrázku jednoho zvířete. S měřením a převáděním jednotek délky žačce pomůže asistent pedagoga, který ji provází po celou dobu studia na základní škole. Po splnění úkolů na Petru čeká činnostní odměna v podobě vybarvování obrázku kočky, což je jedna z Petřiných oblíbených činností.

6. Slovní úlohy

Slovní úloha, kterou budou žáci řešit samostatně, byla upravena pro Jáchyma i pro Petru (viz příloha č. 5). Jáchym nemá s matematikou výraznější obtíže, proto počítá se stejnými číselnými údaji jako ostatní spolužáci. Slovní úloha se liší pouze tematicky, aby pro něj zadání bylo dostatečně motivující. Je však potřeba mu poskytnout dostatek času na vypočítání a ujistit se, že zadání rozumí. Pro větší přehlednost a lehčí orientaci jsou důležité údaje ve slovní úloze zvýrazněny.

Petra se potýká s výrazně oslabenými početními dovednostmi. Často se stává, že neporozumí zadání a potřebuje se neustále ujistovat, že postupuje správně. Slovní úloha pro ni byla upravena tematicky a zjednodušena tak, aby odpovídala jejím schopnostem. Důležité údaje, se kterými má Petra pracovat, jsou zvýrazněny. Při výpočtu je opět nutná přítomnost asistenta pedagoga, který Petru v případě potřeby navede správným směrem a zároveň jí neustále poskytuje zpětnou vazbu v průběhu počítání.

7. didaktická hra

Závěrečná aktivita v hodině je didaktická hra k upevnění násobkového učiva, které je ve 3. ročníku průběžně probíráno. U Jáchyma i Petry bylo doporučeno opírat

učivo o vizuální dopomoc. Proto jim bude v průběhu aktivity poskytnuta násobilková tabulka, do které budou moct nahlédnout. Přestože by měla hra probíhat ve svižném tempu, je potřeba oběma žákům poskytnout tolik času, kolik budou potřebovat, aby tímto faktorem nebyli stresováni. Je možné také tolerovat, že žáci násobek vysloví nahlas a u toho tlesknou. V aktivitě jde především o to, aby si žáci uvědomili, jaké číslo je násobek předem určeného čísla.

8. Závěr hodiny

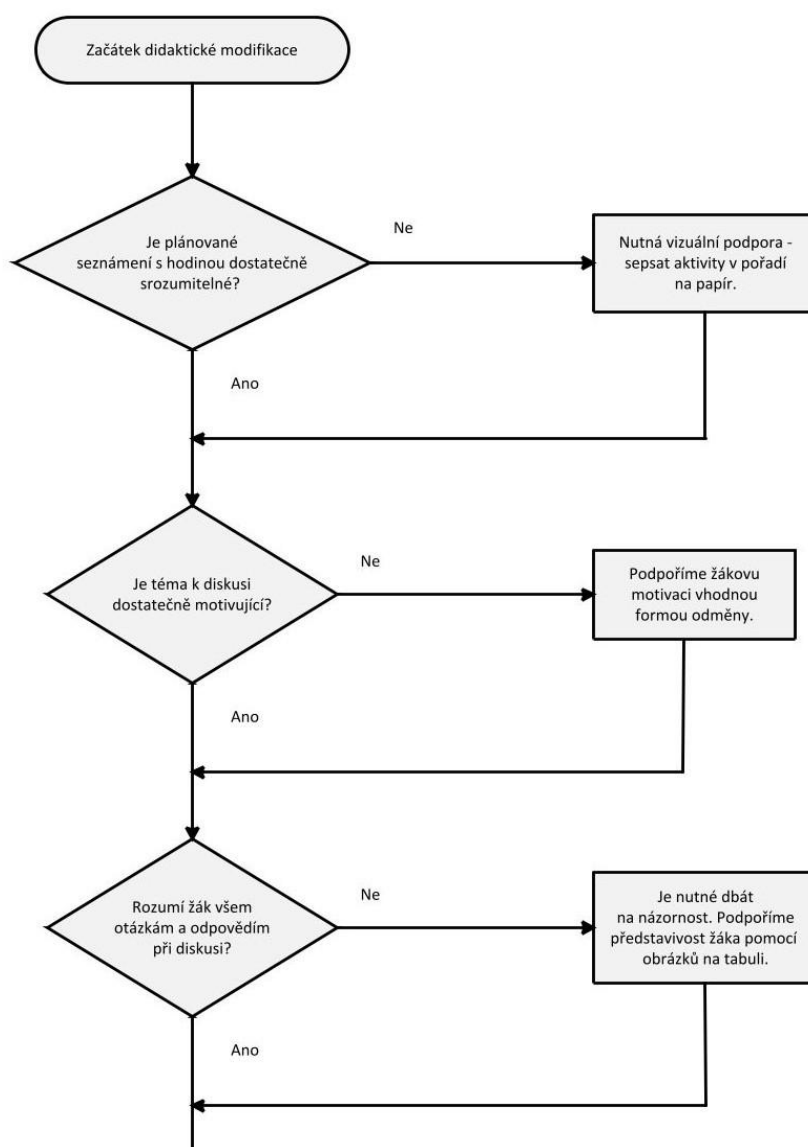
Na závěr je opět potřeba odhodnotit výkon žáků v hodině, pochválit je za to, co jim šlo a poděkovat za spolupráci.

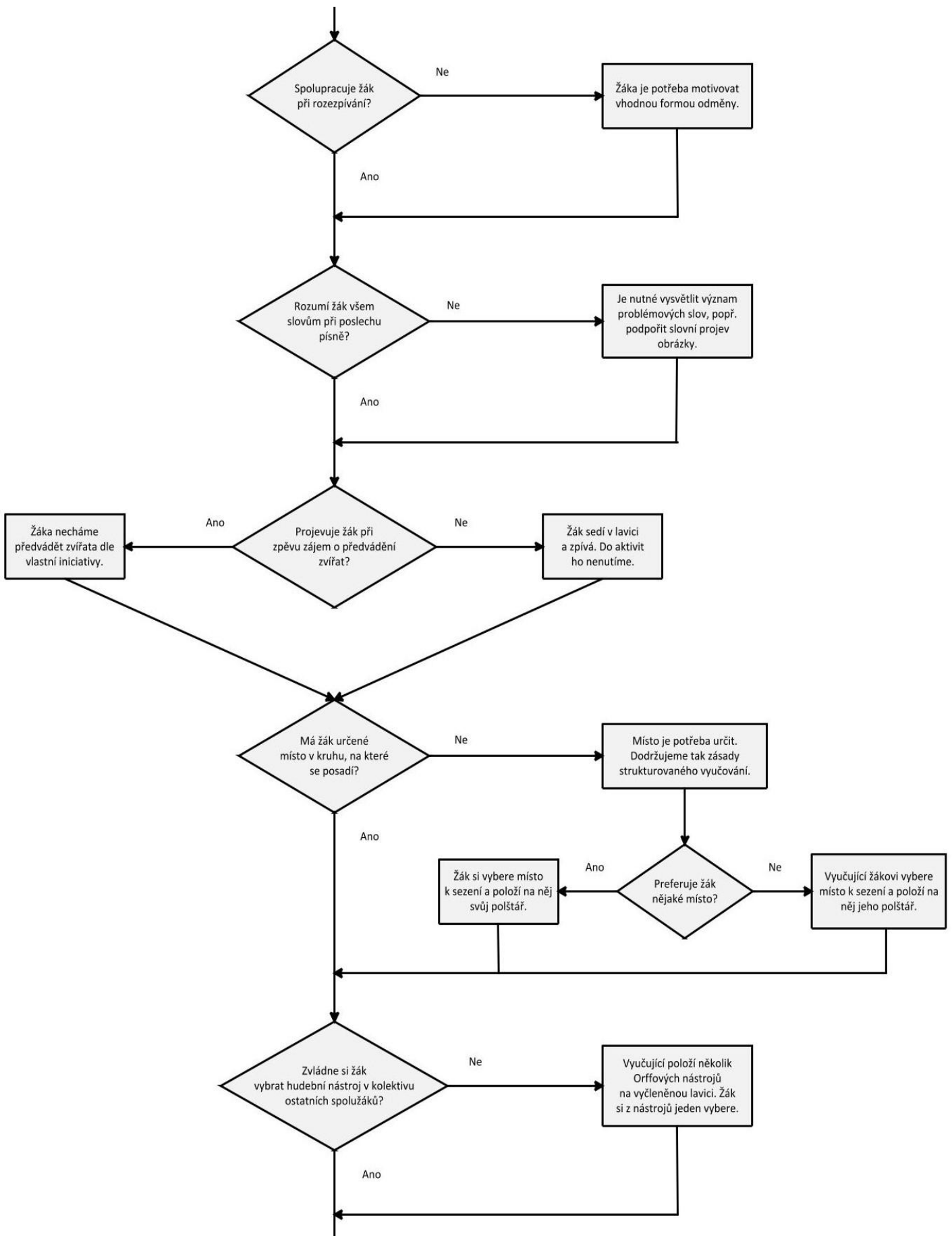
Poznámka: V důsledku provádění psychodidaktických úprav v hodině matematiky pro žáky s PAS není z původně stanovených klíčových kompetencí naplněna kompetence sociální a personální.

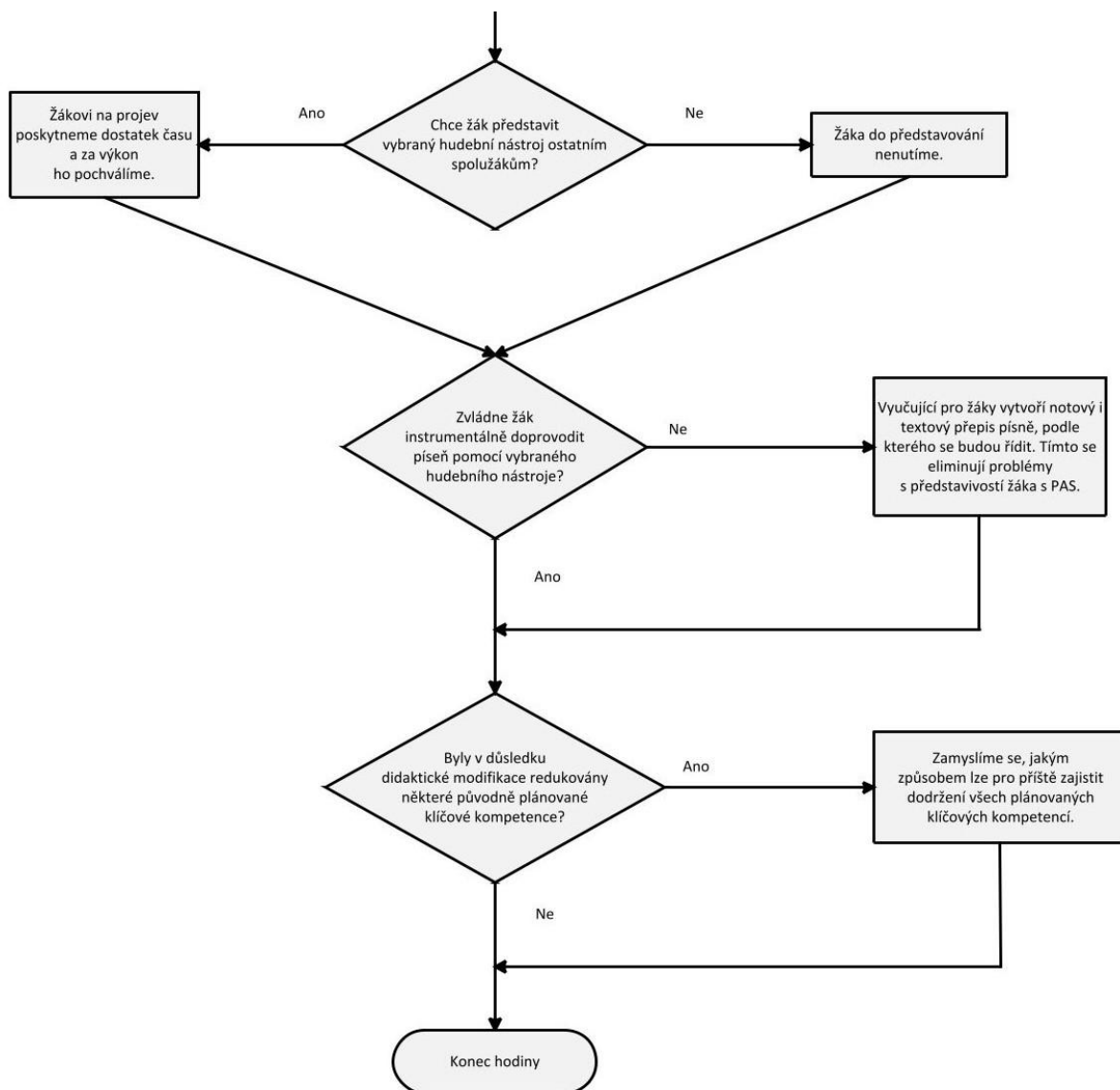
5.6 METODIKY PSYCHODIDAKTICKÉ MODIFIKACE VYUČOVACÍCH HODIN

V této kapitole se nachází vývojové diagramy, které zachycují didaktickou modifikaci vyučovacích hodin. Jako první je předložen vývojový diagram pro hodinu hudební výchovy, druhý vývojový diagram se týká hodiny matematiky. V jednotlivých diagramech jsou zaznamenány otázky, nad kterými jsem se při modifikaci vyučovacích hodin pro žáky s PAS zamýšlela a odráží tak určitý postup, kterým byly didaktické modifikace tvořeny.

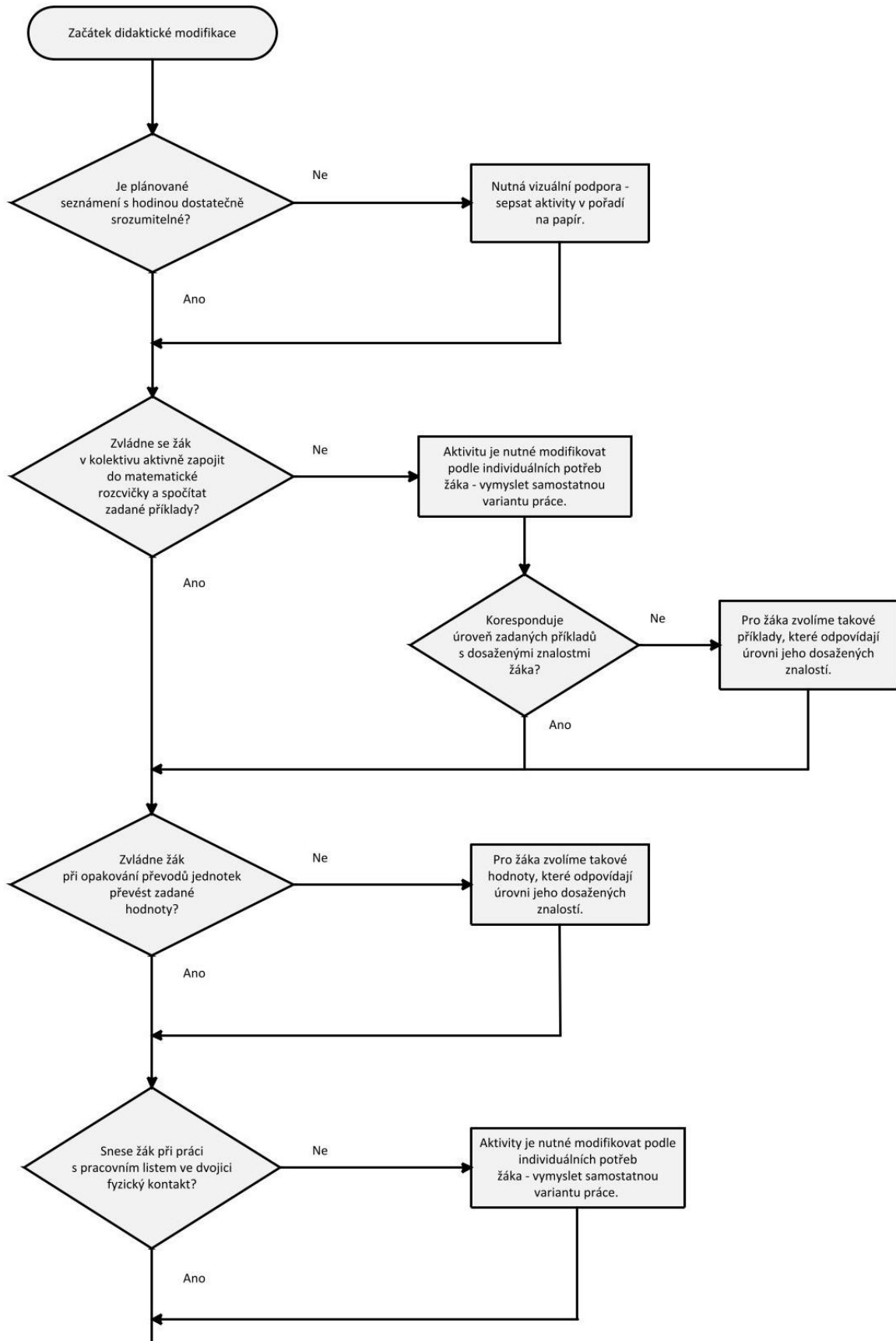
Vývojový diagram didaktické modifikace hodiny hudební výchovy

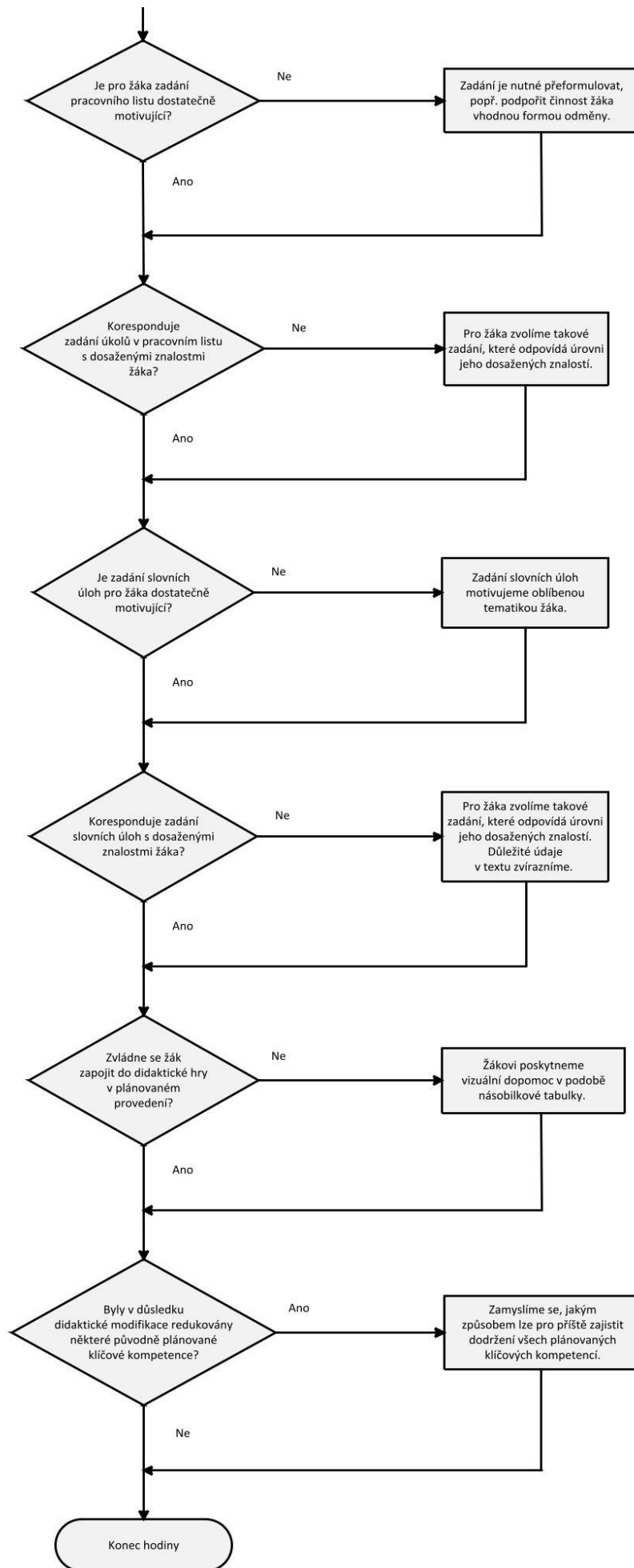






Vývojový diagram didaktické modifikace hodiny matematiky





5.7 SEBEREFLEKTIVNÍ KONTEXTY

Při realizaci psychodidaktické transformace učiva předpokládáme, že je vyučující obeznámen s diagnózou žáka, jeho specifickými potřebami a povahovými rysy. Tyto informace lze získat prostřednictvím studie kazuistik, lékařských zpráv, psychologických vyšetření či během rozhovorů s rodiči, anebo na základě přímého pozorování žáka. V kontextu těchto informací lze konkrétní výukové situace modifikovat tak, aby podporovaly žákův proces učení za podmínek, které jedinec vyžaduje.

Tvorba didaktické modifikace vyučovacích hodin pro žáka s PAS staví vyučujícího do role, ve které si musí neustále pokládat široké spektrum otázek. Jednotlivé otázky lze klasifikovat do dvou okruhů. První okruh tvoří situace, na které se vyučující může před začátkem výuky připravit. Do druhého okruhu spadají vzniklé okolnosti, které musí řešit operativně podle aktuálního dění v průběhu vyučování.

K otázkám, které vyžadují předchozí přípravu, lze v obecné rovině zařadit aspekty týkající se strukturace prostoru a času. Žák by měl mít předem vytyčený pracovní prostor, a to nejen ve školní lavici, ale i mimo ní. Pokud tedy do výuky zařazujeme i jiné organizační formy práce než frontální výuku, je nezbytné místo předem strukturovat (např. určit žákovi místo při sezení v kruhu) a toto nastavení dodržovat. Průběh hodiny mnohdy nestačí pouze slovně popsat, ale je potřeba ho určitou formou vizualizovat z důvodu dostatečné názornosti.

Proces didaktické modifikace dále vyžaduje zohlednit pojetí motivace žáka a s tím související přípravu odměn. Je nutné žáka dobře znát, abychom pro něj byli schopni vybrat vhodnou formu odměny a také zadání určitých úloh modifikovat tak, aby byla dostatečně motivující.

V neposlední řadě se vyučující musí zamyslet nad pojetím jednotlivých aktivit, které jsou pro žáky naplánovány. V tomto kroku si klademe otázku, zda je zamýšlený koncept úlohy pro žáka vyhovující, nebo se v něm objevují určitá úskalí, kterým je potřeba předejít prostřednictvím didaktické modifikace navazující na žákovu individualitu.

Ačkoliv je proces na přípravu výuky žáka s PAS velmi komplexní, není možné se na všechny aspekty předem připravit. V hodině nastávají situace, které vyžadují učitelovo pružné reagování. Jednou z nich je například moment, kdy žák při vzniklé diskusi

nebude rozumět jejímu obsahu. V takovém případě je vhodné opřít jeho představivost o vizuální podporu. Ani chování a reakce autistického žáka se nedají vždy předvídat a učitel tak musí výuku neustále přizpůsobovat nečekaným okolnostem, které vstupují do plánovaného průběhu mnohých situací.

5.8 DOPORUČENÍ DO PRAXE

Na základě srovnání obou schémat dospívám k závěru, že si učitel při tvorbě didaktických modifikací příprav na vyučovací hodiny pro žáky s PAS musí pokládat následující otázky:

- Je seznámení s tématem hodiny pro konkrétního žáka s PAS srozumitelné?
- Je potřeba koncepty konkrétních plánovaných aktivit pro žáka s PAS didakticky modifikovat?
- Korespondují didaktické modifikace se specifickými potřebami žáka s PAS?
 - Jsou modifikované úlohy v souladu s intelektuální úrovní i osobnostními rysy a vlastnostmi žáka?
- Je pro žáka s PAS zadání plánovaných úloh dostatečně motivující?
 - Je možné zadání tematicky upravit k naplnění motivačních potřeb žáka?
- Je potřeba žáka k práci motivovat prostřednictvím vhodné formy odměny?
- Má žák při realizaci jednotlivých aktivit strukturované pracovní místo?
 - Má žák určené pracovní místo v případě využití skupinové či párové organizační formy vyučování?
 - Má žák určené pracovní místo v případě využití individuální či individualizované organizační formy vyučování, při které žák pracuje na jiném místě než v lavici?
- Je v průběhu plánovaných aktivit dbáno na dostatečnou názornost a srozumitelnost?

- Lze názornost podpořit barevným zvýrazněním, vizuálními pomůckami či jinými aspekty, které žákovi zajistí kvalitnější učební proces?
- V případě zařazení diskuse do výuky:
 - Odpovídá diskusní téma motivační struktuře žáka?
 - Budou pokládané otázky pro žáka dostatečně srozumitelné?
 - Lze se v průběhu diskuse ujistit o tom, že žák tématu rozumí?
- Byly procesem didaktické modifikace redukovány některé plánované klíčové kompetence?
 - Lze nějakým způsobem zajistit dodržení všech plánovaných klíčových kompetencí?

Výše zmíněné otázky jsem si pokládala při modifikaci vyučovací hodiny matematiky a hudební výchovy. Jsou sepsány v kontextu průběhu obou vyučovacích hodin a navazují na aktivity, které byly do hodin zařazeny. Otázky reflektují proces realizace psychodidaktické transformace od počátečního rozmyšlení celého postupu až po konečné uvažování nad naplněnými klíčovými kompetencemi.

ZÁVĚR

Tato diplomová práce byla zpracována se záměrem přiblížit čtenářům problematiku Poruch autistického spektra a jejich odraz do vývoje, výchovy a procesu vzdělávání jedince. Je strukturována na část teoretickou a praktickou, přičemž teoretická část obsahuje čtyři hlavní kapitoly.

První kapitola je zaměřena na vývojově psychologickou charakteristiku dítěte mladšího školního věku. V úvodu je krátce vymezena periodizace lidského vývoje a na následujících stranách je popsán tělesný, kognitivní, emoční a socializační vývoj dítěte na prvním stupni ZŠ.

Druhá kapitola mapuje historický vývoj pojmu „autismus“ od dob výzkumů Lea Kanneru po současnou koncepci poruchy. Dále jsou v ní popsány jednotlivé druhy Poruch autistického spektra, příčiny jejich vzniku, proces diagnostiky a jejich specifické projevy.

Třetí kapitola se již věnuje specifickým projevům autismu u dětí mladšího školního věku. Autismus se většinou projevuje různou mírou dysfunkce v oblastech komunikace, sociálního chování a charakteristickou škálou zájmů. Proto bývá tato trojice často označována za „trojici narušených oblastí“. V kapitole jsou také popsány další méně frekventované projevy autismu. Jedná se zejména o odlišnosti v percepci jedince, poruchu exekutivních funkcí, sníženou schopnost pozornosti a specifika v motorickém vývoji.

Čtvrtá kapitola je zaměřena na problematiku vzdělávání žáků s PAS. Zmiňuje výhody a nevýhody integrace žáků do běžných základních škol a uvádí zásady didaktického přístupu k těmto žákům. V kapitole je pozornost věnována strukturovanému učení, jako jedné z velmi užívaných metodik při práci s autistickými žáky. V neposlední řadě se v ní nachází také přehled běžně využívaných výchovně vzdělávacích strategií pro žáky s PAS.

K naplnění vytyčených cílů v praktické části diplomové práce bylo nutné vyhledat dva konkrétní žáky s PAS, kteří navštěvují první stupeň běžné základní školy. Tento krok byl realizován za pomoci dětské psycholožky ze speciálně pedagogického centra v Plzni, se kterou jsem vedla polostrukturovaný rozhovor za účelem získání informací pro zpracování jednotlivých kazuistik.

Poté jsem vytvořila dvě podrobné přípravy na hodiny. Zvolila jsem učivo z oblasti společenskovedních a estetických disciplín, které koresponduje se vzdělávací obsahem třetího ročníku ZŠ. K těmto přípravám jsem následně navrhla psychodidaktické modifikace jednotlivých aktivit, při jejichž utváření jsem se opírala o informace ze zpracovaných případových studií.

Poslední krok představoval vytvoření metodického schématu s popisem psychodidaktické transformace, které jsem strukturovala prostřednictvím vývojových diagramů. K jednotlivým bodům a postupům metodického schématu byla následně provedena sebereflexe. Poslední kapitola praktické části ústí v doporučení pro tvorbu psychodidaktické transformace vyučovacích hodin pro žáky s PAS, které se opírá o realizované didaktické modifikace. Veškeré výše zmíněné kroky byly úspěšně realizovány, a proto považuji stanovené cíle práce za naplněné.

Psaní této diplomové práce pro mě bylo v mnohém obohacující. Nahlédla jsem do odlišného světa jedinců s autismem ve snaze co nejlépe přizpůsobit své jednání jejich potřebám a inspirovala se specifickými výukovými přístupy a strategiemi uplatňovanými v procesu vzdělávání těchto žáků. Byla bych ráda, kdyby práce sloužila jako inspirace nejen budoucím pedagogům či pedagogům v praxi, ale i širší veřejnosti, která projevuje zájem tuto tematiku hlouběji prostudovat.

Na závěr bych chtěla poznamenat, že mě zpracovávání této problematiky utvrdilo v přesvědčení, že práce s autistickými žáky vyžaduje velké úsilí a přináší s sebou různá úskalí, na která se nikdy nemůžeme zcela připravit. Je to ale také práce záslužná a smysluplná. Pochopením individuality autistických žáků a zohledňováním jejich specifických potřeb jsme jako učitelé schopni otevřít mnohým dětem dveře k samostatnějšímu a plnohodnotnějšímu životu.

RESUMÉ

Diplomová práce se zabývá tematikou Poruch autistického spektra se zaměřením na žáky prvního stupně ZŠ. V úvodu teoretické části je krátce popsána periodizace lidského vývoje a vývojově psychologická charakteristika dítěte mladšího školního věku. V dalších kapitolách jsou charakterizovány jednotlivé druhy Poruch autistického spektra a jejich specifické projevy u dětí této věkové skupiny. V neposlední řadě se práce soustředí na problematiku vzdělávání žáků s Poruchami autistického spektra, didaktický přístup uplatňovaný při jejich výuce a nejčastěji využívané výchovně vzdělávané strategie.

Praktická část obsahuje dvě přípravy na hodiny, které jsou následně modifikovány pro konkrétní žáky s PAS na základě informací ze zpracovaných kazuistik. K jednotlivým modifikacím bylo utvořeno metodické schéma postupu psychodidaktické transformace, které je strukturováno do vývojových diagramů. Celá práce je zakončena doporučením do praxe, jak při modifikaci výuky pro žáky s PAS postupovat a nad jakými otázkami je potřeba se zamýšlet.

SUMMARY

The diploma thesis deals with the topic of Autism Spectrum Disorders with a focus on first grade pupils in primary school. In the introduction of the theoretical part, the periodization of human development and developmental psychological characteristics of a child of younger school age are briefly described. In the following chapters, individual types of Autism Spectrum Disorders and their specific manifestations in children of this age group are characterized. At the end of the theoretical part, the thesis focuses on the issue of education of pupils with Autism Spectrum Disorders, the didactic approach used in their education and the most commonly used educational strategies.

The practical part includes two lesson preparations, which are then modified for specific pupils with Autism Spectrum Disorders based on information from the case studies. For each modification, a methodological scheme of the psychodidactic transformation procedure was created and structured into flow charts. The practical part is concluded with recommendations for practice, how to proceed in the modification of teaching for pupils with Autism Spectrum Disorders and what questions to consider.

SEZNAM LITERATURY

1. ADAMUS, Petr, 2016. *Strategie uplatňované v edukaci žáků s poruchami autistického spektra*. Jazyk a řeč. Ostrava: Montanex. ISBN 978-80-7225-436-1.
2. BARTOŇOVÁ, Miroslava; BAZALOVÁ, Barbora a PIPEKOVÁ, Jarmila, 2007. *Psychopedie. Texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, edice pedagogické literatury. ISBN 978-80-7315-161-4.
3. BAZALOVÁ, Barbora, 2017. *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1195-2.
4. BEYER, Jannik a GAMMELTOFT, Lone, 2006. *Autismus a hra: příprava herních aktivit pro děti s autismem*. Speciální pedagogika (Portál). Praha: Portál. ISBN 80-7367-157-3.
5. BLEULER, Eugen, 1911. *Dementia praecox oder Gruppe der Schizophrenie*. Leipzig und Wien.
6. COTTINI, Lucio; VIVANTI, Giacomo; BONCI, Benedetta a CENTRA, Rita, 2017. *Autismus: jak pracovat s dětmi a dospívajícími s poruchami autistického spektra: komplexní manuál a rádce při realizaci inkluzivního vzdělávání pro pedagogy, terapeutky a rodiče*. Přeložil Jana BÍLKOVÁ. Praha: Logos. ISBN 978-80-906707-1-6.
7. ČADILOVÁ, Věra a ŽAMPACHOVÁ, Zuzana, 2008. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Speciální pedagogika (Portál). Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-475-5.
8. DELANEY, Marie, 2016. *Special educational needs. Into the classroom*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-420037-0.
9. GILLBERG, Christopher a PEETERS, Theo, 2008. *Autismus - zdravotní a výchovné aspekty: výchova a vzdělávání dětí s autismem*. Vyd. 3. Přeložila Miroslava JELÍNKOVÁ. Speciální pedagogika (Portál). Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-498-4.
10. HRDLIČKA, Michal a KOMÁREK, Vladimír, 2014. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. Vyd. 2., doplněné. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0686-6.
11. JANÍK, Tomáš; MAŇÁK, Josef a KNECHT, Petr, 2009. *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. Brno: Paid. ISBN 978-80-7315-194-2.
12. JELÍNKOVÁ, Miroslava, 2004. *Autismus VIII: pedagogicko-psychologické hodnocení a výchovně vzdělávací strategie u žáků s autismem*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR. ISBN 80-86856-00-3.

13. JELÍNKOVÁ, Miroslava, 2008. *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-383-2.
14. LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana, 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Psyché (Grada). Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1284-0.
15. MIŇHOVÁ, Jana a LOVASOVÁ Vladimíra, 2018. *Psychopatologie. Pedagogické, právní a sociální aspekty*. Plzeň: Aleš Čeňek. ISBN 978-80-7380-721-4.
16. MIOVSKÝ, Michal, 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Psyché (Grada). Praha: Grada. ISBN 80-247-1362-4.
17. NOVOTNÁ, Lenka; HŘÍCHOVÁ, Miloslava a MIŇHOVÁ, Jana, 2012. *Vývojová psychologie*. 4. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. ISBN 978-80-261-0115-4.
18. PIAGET, Jean, 1973. *Main Trends in Psychology*. London: George Allen & Unwin. ISBN 9780041500424.
19. PIAGET, Jean a INHELDER, Bärbel, 2014. *Psychologie dítěte*. Přeložila Eva VYSKOČILOVÁ. Klasici (Portál). Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0691-0.
20. PIAGET, Jean a INHELDER, Bärbel, 1970. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-798-5.
21. PŘÍHODA, Václav, 1974. *Ontogeneze lidské psychiky*. Praha: SPN. ISBN 14-429-74.
22. RIMLAND, Bernard, 1964. *Infantile Autism*. New York: Meredith Publishing Company.
23. ŘÍČAN, Pavel, 2006. *Cesta životem: [vývojová psychologie]: přepracované vydání*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 80-7367-124-7.
24. SHAFFER, David R., 1999. *Developmental psychology: childhood and adolescence*. 5th edition. Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Company. ISBN 0-534-35592-7.
25. SCHOPLER, Eric; REICHLER, Robert Jay a LANSING, Margaret, 1998. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami: příručka pro učitele i rodiče*. Speciální pedagogika (Portál). Praha: Portál. ISBN 80-7178-199-1.
26. ŠPORCLOVÁ, Veronika, 2018. *Autismus od A do Z*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-98-5.
27. THOROVÁ, Kateřina, 2006. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál. ISBN 8073670917.

28. THOROVÁ, Kateřina, 2015. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0714-6.
29. TUCKERMANN, Antje; HÄUSSLER, Anne a LAUSMANN, Eva, 2014. *Strukturované učení v praxi: uplatnění principů Strukturovaného učení v prostředí běžné školy*. V Praze: Pasparta. ISBN 978-80-905576-3-5.
30. VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., doplněné a přepracované. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.
31. VERMEULEN, Peter, 2006. *Autistické myšlení*. Psyché (Grada). Praha: Grada. ISBN 80-247-1600-3.
32. VOSMIK, Miroslav a BĚLOHLÁVKOVÁ, Lucie, 2010. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. Speciální pedagogika (Portál). Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-687-2.

Internetové zdroje

33. PEJCOCHOVÁ, Jana a MAKOVSKÁ, Zuzana, 2009. Dětský autismus – základní projevy a význam časně diagnostiky. *Československá psychologie*. Online. Roč. 53, č. 1, s. 92-99 ProQuest Central. ISSN 0009062X. Dostupné z: <https://www.proquest.com/docview/235715396/fulltextPDF/4A86F06C10CB4F00PQ/5?accountid=14965>. [citováno 2023-11-05].
34. SCHMIDTOVÁ, Jana; MALANÍKOVÁ, Vendula; VAĎUROVÁ Helena a PANČOCHA Karel, 2022. Včasná diagnostika a evidence-based intervence jako klíčové faktory pro pozitivní vývoj u dětí s poruchou autistického spektra. *Česká a Slovenská Psychiatrie*. Online. Roč. 118, č. 2, s. 67-73. ISSN 12120383. Dostupné z: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=asn&an=158902594&scope=site>. [citováno 2023-11-04].
35. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Online. Praha: MŠMT, 2023. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>. [citováno 2024-03-28].
36. Ústav zdravotnických informací a statistiky České republiky, 2021. *MKN-10: Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: desátá revize*. Online. Aktualizované vydání k 1. 1. 2023. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F84>. [citováno 2023-10-16].
37. Vyhláška č. 27/2016 Sb. Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: *Zákony pro lidi*. Online. AION CS, s.r.o. 2010–2023 Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>. [citováno 2023-11-21].

38. *World Health Organization*, 2023. Online. Publikováno 29. 3. 2023. Dostupné z: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>. [citováno 2023-10-16].
39. Zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Zákony pro lidi*. Online. AION CS, s.r.o. 2010–2023 Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561?text=561%2F2004+Sb>. [citováno 2023-11-21].

Elektronické obrázky

40. [Omalovánky kočky]. In: truhlapohadek.cz. Online. Dostupné z: https://truhlapohadek.cz/wp-content/uploads/2023/08/Omalovanky_Kocky1-724x1024.jpg. [citováno 2024-01-18].

PŘÍLOHY

Příloha č. 1 – přepis písně Pod naším okýnkem

Pod naším okýnkem

Pod naším okýnkem rostou tam dvě růže. pod naším okýnkem rostou tam štěp.

Jsou na něm jablíčka, trhá je Ančiška, jsou dobrá. jsou sladká, jsou jako med.

-  ozvučné paličky
-  bubínek
-  triangel
-  rumbakoule
-  činely
-  drhlo
-  tamburína
-  rolničky
- xylofon

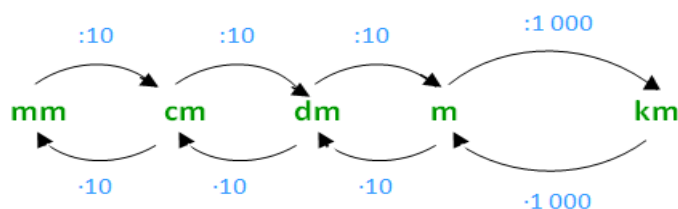
Příloha č. 2 – pracovní list na matematiku pro většinu třídy

PŘEVODY JEDNOTEK DÉLKY, MĚŘENÍ

Jména: _____

1. Dopln tabulku

1 m =	cm	3m =	cm
1 cm	mm	4 m =	mm
1 m =	mm	18 cm =	mm
25 cm =	mm	120 mm =	cm



2. Změřte si s kamarádem části těla a porovnejte míry

	Jméno:	Jméno:
Ruka (od ramene ke konečkům prstů)	cm	cm
Noha	cm	cm
Malíček na ruce	cm	cm
Délka celého těla	cm	cm
Chodidlo	cm	cm

Kdo má delší ruku? _____ O kolik cm? _____

Kdo má kratší nohu? _____ O kolik cm _____

Kdo je vyšší? _____ O kolik cm? _____

Kolik cm měří vaše obě chodidla dohromady? _____

Převeď délku malíčku z cm na mm _____

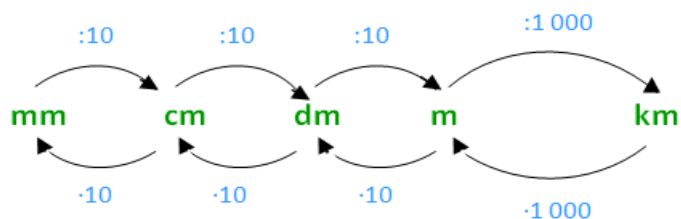
Příloha č. 3 – pracovní list na matematiku pro Jáchyma

PŘEVODY JEDNOTEK DÉLKY, MĚŘENÍ

Jméno: _____

1. Doplně tabulku

1 m =	cm	25 cm =	mm
1 cm	mm	4 m =	mm
1 m =	mm	120 mm =	cm



2. Změř části těla zvířat a porovnej míry

	pejsek	kočička
Výška zvířete (od tlapek po hlavu)	cm	cm
Délka ocasu	cm	cm
Šířka hlavy	cm	cm

Které zvíře je vyšší? _____ O kolik cm? _____

Které zvíře má delší ocas? _____ O kolik cm? _____

Které zvíře má širší hlavu? _____ O kolik cm? _____

Převeď délku ocasu pejska z cm na mm _____

Příloha č. 4 – pracovní list na matematiku pro Petru

PŘEVODY JEDNOTEK DÉLKY, MĚŘENÍ

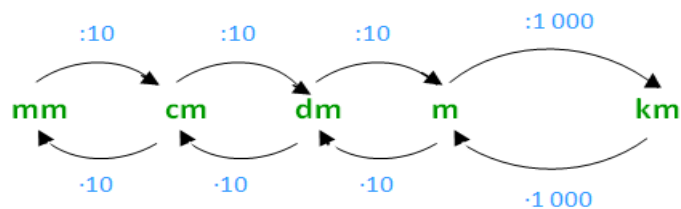
Jméno: _____

1. Změř části těla zvířete a zapiš hodnoty délky

- výška kočky (od tlapek po hlavu) _____ cm
- délka ocasu _____ cm
- šířka hlavy _____ cm

2. Převed' naměřené hodnoty

- výška kočky z cm na m _____
- délka ocasu z cm na mm _____
- šířka hlavy z cm na mm _____



3. Vybarvi obrázek



Příloha č. 5 – slovní úlohy s více početními operacemi**Slovní úlohy pro většinu třídy**

1. Na horu Sněžku se v sobotu vypravilo 230 turistů. V neděli se na ní vypravilo o 90 turistů více. Kolik turistů se na Sněžku vypravilo v neděli? Kolik turistů bylo celkem o víkendu na Sněžce?

2. Maminka šla Dorotce koupit zimní bundu a rukavice. Zimní bunda stála 620 Kč, rukavice byly o 350 Kč levnější. Kolik Kč stály rukavice? Kolik peněz maminka zaplatila celkem?

Slovní úloha pro Jáchyma

Maminka šla Honzíkovi koupit novou trubku a stojan na noty. Trubka stála 620 Kč, stojan na noty byl o 350 Kč levnější. Kolik Kč stál stojan na noty? Kolik peněz maminka zaplatila celkem?

Slovní úloha pro Petru

Alenka si šla koupit nové fixy a pastelky na kreslení. Fixy stály 85 Kč, pastelky byly o 30 Kč levnější. Kolik Kč stály pastelky? Kolik peněz Alenka zaplatila celkem?