



Zdravotně
sociální fakulta
Faculty of Health
and Social Sciences

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

**Tvorba didaktických pomůcek pro žáky ve
vzdělávacím procesu ZŠ Speciální**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Studijní program:

SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA

Autor: Kristýna Moravcová

Vedoucí práce: Mgr. Aneta Marková, Ph.D.

České Budějovice 2020

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci s názvem „*Tvorba didaktických pomůcek pro žáky ve vzdělávacím procesu ZŠ Speciální*“ jsem vypracoval/a samostatně pouze s použitím pramenů v seznamu citované literatury.

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

V Českých Budějovicích dne 13. 8. 2020

.....

Kristýna Moravcová

Poděkování

Děkuji vedoucí bakalářské práce Mgr. Anetě Markové, Ph.D. za poskytnutí odborných rad, za spolupráci, ochotný a trpělivý přístup. Chtěla bych poděkovat všem institucím a pedagogům, kteří byli ochotni a stali se součástí výzkumné části bakalářské práce. Poděkování patří i mé rodině, jež mě po celou dobu mého studia podporovala.

Tvorba didaktických pomůcek pro žáky ve vzdělávacím procesu ZŠ Speciální

Abstrakt

Bakalářská práce se věnuje tvorbě didaktických pomůcek pro žáky ve vzdělávacím procesu ZŠ Speciální. Cílem práce je odhalit, jak pedagogové přistupují k tvorbě pomůcek pro žáky s PAS, zdali se vyskytují problémy při tvorbě pomůcek pro žáky s PAS a jaké postupy pedagogové navrhnou pro tvorbu pomůcky. Dílčím cílem je tvorba vhodného postupu pro tvorbu didaktické pomůcky a aplikace daného postupu při tvorbě konkrétní pomůcky pro vybraného žáka.

Práce je členěna na dvě části, část teoretickou a praktickou. Teoretická část je složena z 5 hlavních kapitol. Zaměřuje se na problematiku PAS, na projevy chování u dětí s PAS, na didaktické přístupy, které lze uplatnit ve vzdělávání žáků s PAS, na vzdělávání žáků a poslední kapitola je zaměřena na didaktické pomůcky pro žáky s PAS. Pro praktickou část je vybrán kvalitativní výzkum. Ke sběru dat je zvolena metoda polostrukturovaného rozhovoru. Pro analýzu dat je zvolena metoda vytváření trsů. Výsledky výzkumné části a výzkumný cíl jsou uvedeny na konci praktické části.

Bakalářská práce poukazuje na přístup pedagogů k tvorbě didaktických pomůcek. Zkoumá, zdali se objevují problémy při tvorbě pomůcek. Popisuje jednotlivé navrhované postupy, od pedagogů pracujících s žáky s PAS, pro tvorbu pomůcek. Dále se zaměřuje na vlastní tvorbu navrhovaného postupu pro výrobu pomůcky a aplikaci daného postupu při tvorbě konkrétní pomůcky pro vybraného žáka.

Klíčová slova

Poruchy autistického spektra; tvorba didaktických pomůcek; navrhovaný postup tvorby pomůcky; základní škola speciální

The creation of teaching aids for pupils in the educational process of special primary schools

Abstract

This bachelor thesis deals with creators of teaching aids for pupils in the educational process of special schools for primary education. The aim of the work is to find out how teachers approach the creation of teaching aids for students with ASD. If there are some problems in the process of creation of an aid for a pupil with ASD. What procedures they suggest for creating an aid. A partial opinion is the creation of a possibility for interactive teaching aids and applications which allow to create some specific aids for a selected pupil.

The work is divided into two parts, a theoretical part and a practical part. The theoretical part consists of 5 main chapters. It focuses on the issue of ASD, on the manifestations of behaviour in children with ASD, on didactic approaches which can be applied in the education of students with ASD and the last chapter is focused on teaching aids for students with ASD. There is a quality qualitative research for the practical part. The method of semi-structured interview is chosen for data collection. For data purposes, the method of creating clumps is chosen. The results of the research parts and the research objectives are available at the end of the practical part.

The bachelor thesis advert to the approach of teachers to the creation of teaching aids. It examines if there are any problems in the process of creation of aids. It describes each proposed procedure of the creation of aids for pupils with ASD from teachers. It also focuses on the creation of my own proposed procedure for the production of aids and application of this procedure in creating a specific aid for a selected pupil.

Key words

Autism spectrum disorder; creation of teaching aids; proposed procedure for creation of an aid; special schools for primary education

Obsah

Úvod.....	9
Teoretická část	10
1. Poruchy autistického spektra	10
1.1 Vymezení pojmů	10
1.2 Historie	11
1.3 Klasifikace.....	11
2. Projevy chování u dětí s PAS	12
2.1 Sociální chování a interakce.....	13
2.2 Komunikace	14
2.3 Představitivost a hra	15
2.4 Nespecifické variabilní rysy.....	16
2.4.1 Percepční poruchy.....	16
2.4.2 Motorický vývoj	19
3. Didaktické přístupy u žáků s PAS	20
3.1 TEACCH program	20
3.2 Strukturované učení	21
3.3 Aplikovaná behaviorální analýza.....	25
3.4 Komunikační terapie	26
3.4.1 Alternativní a augmentativní komunikace	27
4. Vzdělávání žáků s PAS.....	29
5. Didaktické pomůcky pro žáky s PAS	31
5.1 Volba učební pomůcky	31
5.2 Struktura pomůcky	32
5.3 Volba materiálu pro tvorbu pomůcky	33
5.4 Používání pomůcek	33

5.5	Využívané pomůcky u žáků s PAS	34
5.5.1	Konkrétní předměty	36
5.5.2	Symbolické znázornění a zobrazení	36
5.5.3	Strukturované úkoly	37
5.5.4	Textové pomůcky	39
5.5.5	ITC prostředky, cvičení a programy	39
5.5.6	Speciální pomůcky	39
	Praktická část	41
6.	Metodologická část	41
6.1	Výzkumný problém a cíl výzkumu	41
6.2	Výzkumná metoda	41
6.3	Výběr výzkumného souboru	41
6.4	Sběr a realizace výzkumu	42
6.5	Analýza dat	43
6.6	Etika výzkumu	43
7.	Analýza výsledků výzkumu	45
7.1	Jaký je přístup učitelů k pomůckám?	45
7.2	Problematická oblast u pomůcek?	49
7.3	Navrhovaný postup pro tvorbu pomůcek?	52
8.	Výsledky výzkumu	57
8.1	Odpověď na první část výzkumného cíle	57
8.2	Odpověď na druhou část výzkumného cíle	58
8.3	Odpověď na třetí část výzkumného cíle	59
8.4	Dílčí cíl	60
	Diskuse	66
	Závěr	68
	Seznam literatury	69

Seznam tabulek a obrázků	74
Seznam diagramů.....	75
Seznam příloh	76
Seznam zkratk	77
Přílohy.....	78

Úvod

Tématem bakalářské práce je „Tvorba didaktických pomůcek pro žáky ve vzdělávacím procesu ZŠ Speciální“. Toto téma jsem si zvolila z důvodu mé přítomnosti v ZŠ speciální, ve třídě se žáky s PAS během povinné praxe, jež jsem absolvovala v době studia. Moji pozornost upoutaly didaktické pomůcky, používané pedagogy během výuky, s nimiž jsem měla možnost pracovat. Téměř všechny si vytvořili pro jednotlivé žáky sami na základě zkušeností a poznatků. U pomůcek, které je možné zakoupit, je problém jednak v jejich finanční náročnosti, ale i v tom, že pomůcka nemusí každému žákovi vyhovovat po všech stránkách.

Bakalářská práce má dvě části, teoretickou a praktickou část. V teoretické části je 5 hlavních kapitol. Kapitola první je věnována vymezení pojmu PAS, historii a klasifikaci. Druhá kapitola je zaměřena na projevy chování u dětí s PAS, je popsána triáda problémových oblastí a také nespecifické projevy chování. Třetí kapitola se týká didaktických přístupů, které lze uplatnit ve vzdělávacím procesu u žáků s PAS. Ve čtvrté kapitole je popsáno vzdělávání, žáků s PAS. Pátá kapitola poukazuje na pomůcky pro žáky s PAS. Zde je vypsána volba učební pomůcky, struktura pomůcky, materiál pro výrobu pomůcky, používání pomůcek a jaké pomůcky se u žáků s PAS využívají. Výzkumnou část reprezentují získaná a zpracovaná data kvalitativního výzkumu. Čerpaná pomocí polostrukturovaných rozhovorů.

Výzkumným cílem této bakalářské práce je odhalit, jak pedagogové přistupují k tvorbě pomůcek pro žáky s PAS, zdali se vyskytují problémy při tvorbě pomůcek pro žáky s PAS a jaké postupy pedagogové navrhnou pro tvorbu pomůcky.

Dílčím cílem bakalářské práce je tvorba vhodného postupu pro tvorbu didaktické pomůcky a aplikace daného postupu při tvorbě konkrétní pomůcky pro vybraného žáka.

Teoretická část

1. Poruchy autistického spektra

V první kapitole bakalářské práce je vymezen pojem poruchy autistického spektra a je přiblížena historie vývoje. Je zde také terminologie a klasifikace.

1.1 Vymezení pojmů

Poruchy autistického spektra patří k nejzávažnějším poruchám dětského mentálního vývoje. U jedinců jde o problémy zejména v oblastech, které se nazývají autistickou triádou. Jedná se o problémy v oblasti komunikace, fantazie a sociální interakce (Thorová, 2016). PAS jsou doprovázeny dalšími symptomy, ale ty se u každého jedince liší. Tyto symptomy se mohou, ale nemusí, vyskytovat u všech jedinců stejně a ve stejném čase. Každý jedinec s poruchou autistického spektra je zcela odlišným a speciálním jedincem, který vyžaduje uplatňování individuálního přístupu (Mazánková, 2018).

Ve společnosti se můžeme setkat se dvěma pojmy ve spojení s autismem. Jedná se o poruchy autistického spektra (dále jen PAS) a pervazivní vývojové poruchy (dále jen PVP).

Pojem PVP najdeme v 10. revizi Mezinárodní klasifikace nemocí (dále jen MKN-10), kde jsou PVP definovány jako skupina poruch, která je charakterizována *kvalitativním porušením reciproční sociální interakce na úrovni komunikace a omezeným, stereotypním a opakujícím se souborem zájmů a činností. Tyto kvalitativní abnormality jsou pervazivním rysem chování jedince v každé situaci* (ÚZIS ČR, © 2019). Diagnostika PVP je bez přihlížení na přítomnost či naopak přítomnost dalších nemocí nebo přidruženého postižení. Z toho vychází, že je možnost, že se pojí s jinou poruchou. Oproti tomu s pojmem PAS pracuje 5. revize Diagnostického a statistického manuálu, vydávaného Americkou psychiatrickou asociací a také MKN-11, která je v současné době schválená, ale ještě není v České republice v platnosti (Thorová, 2016).

V práci bude použit termín PAS, a to z důvodu, že po prostudování literatury byl tento termín nejvíce užívaný v oblasti vzdělávání dětí s PAS.

1.2 Historie

Termín autismus použil v roce 1911 švýcarský psychiatr Eugen Bleuer, který pojmenoval jeden z pozorovaných symptomů u pacientů, jimž byla diagnostikována schizofrenie. Tento symptom se vyznačoval odtažením od reality, zahloubáním do světa snů a představitivosti (Thorová, 2016).

Americký psychiatr Leo Kanner pozoroval podobné chování u řady dětí a nazval autismus jako samostatnou poruchu – časný dětský autismus. Inspiroval se řeckým slovem „autos“, jehož význam je „sám“ (Thorová, 2016). Identifikoval autismus jako *syndrom s dvěma klíčovými prvky, které popsal jako „autistickou uzavřenost“ a „touhu po neměnnosti“, společně s dalšími behaviorálními projevy a izolovanými schopnostmi* (Richman, 2006, s. 11).

Děťmi s lehčími formami poruchy se oproti Kannerovi zabýval vídeňský pediatr Hans Asperger. Ten nejprve použil termín autistická psychopatie, následně byl nahrazen termínem Aspergerův syndrom, avšak až po jeho smrti. Pojem Aspergerův syndrom poprvé použila britská lékařka Lorna Wingová v roce 1981. Ta se též zasloužila o rozšíření poznatků v oblasti PAS (Thorová, 2016).

V Mezinárodní klasifikaci nemocí najdeme autismus až v roce 1965, kdy byl pokládán za formu dětské schizofrenie. V roce 1980 byl autismus oficiálně zahrnut do 3. revize diagnostického statistického manuálu. Postupem času přibývalo více výzkumů a pozorování jedinců, tudíž docházelo k upřesňování a rozšiřování diagnostických kritérií. Nyní je platná 5. revize Diagnostického a statistického manuálu (dál jen DSM-5) (Šporclová, 2018) a 11. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (dále jen MKN-11), která je již platná, avšak v České republice ještě nevstoupila v platnost (MZČR, 2019). I v současné době dochází k získávání nových znalostí, k upřesňování a uspořádání diagnostických kritérií (Šporclová, 2018).

1.3 Klasifikace

V současné době se uplatňují uznávané a četné diagnostické manuály. V Evropě mezi ně patří Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN), kterou vydává Světová zdravotnická organizace. Druhým využívaným manuálem je Diagnostický a statistický manuál (DSM), který vydává Americká psychiatrická asociace (Thorová, 2016).

Dle MKN 10. revize jsou PVP zařazeny do páté kapitoly Poruchy duševní a poruchy chování, které jsou pod kódem F00-F99 a podkapitoly Poruchy psychického vývoje, mající kód F80-F89 (ÚZIS, © 2019).

Mezi pervazivní vývojové poruchy (F84) patří:

- 1) F 84.0. Dětský autismus
- 2) F 84.1. Atypický autismus
- 3) F 84.2. Rettův syndrom
- 4) F 84.3. Jiná dětská dezintegrační porucha
- 5) F 84.4. Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby
- 6) F 84.5. Aspergerův syndrom
- 7) F 84.8. Jiné pervazivní vývojové poruchy
- 8) F 84.9. Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná (ÚZIS ČR, © 2019).

Americká psychiatrická asociace vydala 5. revizi diagnostického statistického manuálu v roce 2013, ve kterém se stávající diagnózy sloučily do jedné kategorie poruchy autistického spektra a podkategorie neurovývojové poruchy (Thorová, 2016). V DSM-5 najdeme jeden zastřešující termín, tím je porucha autistického spektra, který slučuje kategorie autistické triády, Rettova syndromu, dětské dezintegrační poruchy, Aspergerovy poruchy, pervazivní vývojové poruchy dále nespecifikované (Jeste et al., © 2013). Důvodem této změny je prostředí spojitě od mírného až po závažné postižení, a to v oblasti sociální komunikace a v restriktivním opakujícím se chování. Cíl této změny je proces výběru nejlepší možné terapeutické metody a také učinit účinnějším samotnou identifikaci postižení (Jeste et al., © 2013).

2. Projevy chování u dětí s PAS

Druhá kapitola popisuje triádu problémového chování, která se u dětí s PAS objevuje. Pro zlepšení těchto oblastí jsou k dispozici pomůcky popsané v páté kapitole.

Dítě s poruchou autistického spektra se v našem světě cítí jako cizinec v jiné zemi. Jsou u nich již dobře popsané vzorce chování, které jsou pro ně specifické (Thorová, 2016). Pro poruchy autistického spektra jsou společným znakem jasně znatelné nepravidelnosti ve třech oblastech vývoje dítěte. Hovoříme o tzv. Triádě problémových oblastí, též známé jako tzv. „autistické triádě“. Jsou to oblasti, kdy je narušena sociální interakce,

komunikace a také se objevují abnormality v chování, zájmech a hře (Ryšánková, Kulísek, © 2019). Některé děti s PAS vyžadují více pomoci při denních činnostech, jiné zase méně (Center for Disease Control and Prevention, 2019). Kromě „triády“ specifických projevů sem patří také ještě variabilní nspecifické rysy, kam spadají percepční poruchy či odlišnosti v motorickém vývoji (Pastieriková, 2013).

2.1 Sociální chování a interakce

Projevování sociálního chování je značné už od prvních týdnů života u dětí, které nemají žádné postižení. Mezi tyto projevy spadá například sociální úsměv, oční kontakt, potěšení z fyzického kontaktu, zájem o lidské tváře a hlasy. U dětí s PAS jsou znatelné potíže s těmito sociálními projevy charakteristické v kojeneckém období (Hrdlička, Komárek, 2004). Tato problematika u dětí s PAS závisí na míře postižení. Každé dítě se vyvíjí individuálně. Thorová (2016, s. 63) uvádí, že můžeme *jednoznačně říci, že sociální intelekt je vždy vůči mentálním schopnostem člověka s poruchou autistického spektra v hlubokém deficitu.*

Na konci 70. let Lorna Wingová rozdělila sociální interakci u lidí s PAS na tři typy. Jedná se o typ osamělý, typ pasivní a typ aktivní, následně přidala typ formální a na základě praxe pátý typ, a to smíšený. Sociální interakci rozdělila z důvodu klíše, na kterém se dost lpí, že předpokladem pro autistické dítě, které nemá silnou motivaci k sociálnímu kontaktu, je odtažitost, osamělost (Thorová, 2016). V následujícím odstavci tyto typy blíže popíše.

Typ osamělý, Wingová vyobrazuje jedince, nesnažící ho se o fyzický kontakt, nejeví známky zájmu sociálního kontaktu. Tyto děti jsou většinou samotářské, nevyhledávající pozornost okolí, odtažité a ve většině případů se uzavírají či se stahují do ústraní. Dalším typem je **typ pasivní**. Tento typ se prokazuje ve zmírněném projevu sdílet radost či ve slabé schopnosti empatie a sociální intuice. Sociální komunikace není samovolná nebo se neobjevuje vůbec. Třetím typem je **typ aktivní – zvláštní**. Často u těchto jedinců dochází k porušování soukromé vzdálenosti, přehnané mimiky a gestikulace. Těžko přijímají a chápou pravidla společenského chování a mají problém s pochopením kontextu sociálního chování. V roce 1996 Wingová zařadila ještě typ čtvrtý, a to **typ formální, afektovaný**. Chování těchto jedinců popsala následovně tak, že mají dobré vyjadřovací schopnosti, projevuje se odtažité chování i vůči rodině. Nechápují přesné porozumění toho, co slyší, ironii či nadsázku. Lpí na přesném

dodržování pravidel. S přibývajícím zkušenostmi s lidmi s PAS se setkáváme ještě s pátou kategorií, a to **typ smíšený – zvláštní**. V tomto případě je navazování kontaktu různorodé a velmi záleží na situaci či osobě, se kterou má být kontakt navázán. Z tohoto důvodu dochází k velkým změnám v kvalitě kontaktu. Často využívají chování, které vidí u dospělých, a tím budí pocit dobré sociální zdatnosti, kdy je napodobování jeden ze základních vrozených nástrojů rozvoje. Tato kategorie se často objevuje u lidí s atypickým autismem či Aspergerovým syndromem (Thorová, 2016). Přesné zařazení jedince s PAS je možné jen u části skupiny. Mnoho jedinců je možné zařadit do více kategorií. Na sociální chování má vliv několik faktorů, jako například sociální prostředí, ve kterém dítě žije nebo rodina dítěte (Thorová, 2016).

Narušení sdílené pozornosti je také deficitem v oblasti sociální interakce. Jde o sociální dovednost, která má za úkol vzbudit pozornost u druhé osoby nebo naopak. K tomu napomáhá neverbální sociál nekomunikační chování, jako je ukazování, kontrola druhé osoby, zda zaměřuje svoji pozornost na daný předmět. Sdílení pozornosti má za výsledek radost nebo spokojenost ze společného zaujetí. U PAS projevy sdílení chybí nebo jsou méně či nepravidelně používány. Jejich vývoj je opožděn a mohou být projevovány jednostranně (Ryšánková, Kulísek, © 2019).

2.2 Komunikace

Pojem komunikace pochází z latinského slova *communicare*, jehož význam je společně něco sdílet. Dnes je komunikace definována jako přenos informací, ke kterému dochází z jednoho bodu neboli zdroje k druhému bodu (příjemci) (Vybíral, 2009). Komunikace zahrnuje mnoho prvků, jako například mimiku, zrakový kontakt, gestikulaci, záleží také na tónu hlasu. Pomocí komunikace dochází mezi lidmi k vyjadřování jejich potřeb, přání, mohou mezi sebou sdílet své zážitky a pocity (Šporclová, 2015).

Porucha komunikace patří u lidí s poruchou autistického spektra mezi diagnostická kritéria (Šporclová, 2015). Uvádí se, že až polovina dětí s PAS si nikdy nedokáže osvojit si řeč na takový stupeň, aby mohla sloužit k plnohodnotné komunikaci. Úroveň komunikace u dětí s PAS je velmi různá (Hrdlička, 2004). *Porucha komunikace se u dětí s PAS projevuje na úrovni receptivní (porozumění) i expresivní (vyjadřování), verbální i neverbální* (Thorová, 2016, s. 100).

Jedinci s PAS nejsou však schopni mezery v komunikaci nahrazovat jinými způsoby komunikace. Jedná se o mimiku, gestiku (Čadilová, 2012). Tyto způsoby komunikace jsou potlačeny, někdy až zcela chybí. Mimika je velmi omezená a nepodává dostatečné informace o pocitech dítěte. Postavení těla při komunikaci může být v bezprostřední blízkosti u druhé osoby nebo naopak jsou v nezvyklém postavení. Děti s PAS mají problémy s pochopením toho, co si ostatní lidé myslí a co cítí. To vede k problému vyjádření sama sebe pomocí gest nebo výrazy obličeje či dotykem (Bhandari, 2019). Ve verbální komunikaci dochází k opoždění vývoje řeči, dítě vůbec nemluví či neporozumí řeči. Často osobě mluví ve druhé nebo třetí osobě (Thorová, 2016). U dětí s PAS se také můžeme setkat s různým typem echolálie, kdy opakuji slyšené či přečtené (Ryšánková, Kulísek, © 2019).

U jedinců s PAS, kteří mají řeč vyvinutou, je i tak komunikace problematická, a to z toho důvodu, že nedokážou zahájit či udržet konverzaci na smysluplném podkladě. Objevují se i pravidelně opakující se vzorce řeči nebo vlastní jazyk. Postrádají mnohotvárnou, samovolnou a společensky fungující komunikaci, která by odpovídala vývojové úrovni jedince (Čadilová, 2012).

2.3 Představivost a hra

Představivost patří mezi psychické děje, jejímž výsledkem jsou představy. Ty společně s počitky a vjemy vytvářejí úroveň smyslového poznávání skutečnosti (Kellnarová, 2010). Tato oblast je u jedinců s PAS oslabena. Při vývoji představivosti hraje nedílnou součást nápodoba. Nedostatky v představivosti se projevují tím, že děti si vybírají a dávají přednost činnostem, které si často volí mladší děti. Obvykle se setkáváme, i s tím že děti upřednostňují předvídatelnost aktivit a soustředí se na prosté jednotvárné činnosti (Thorová, 2016).

Další narušenou oblastí je oblast hry. Hra je v rozvoji dítěte velmi důležitá. Děti, díky ní, získávají více možností k učení, také nabývají různé informace o svém těle a prostředí (Debbra, 2013). Oproti vrstevníkům si děti s PAS hrají jiným způsobem. Hraní se popisuje jako mechanická činnost bez vrozené účasti zkoumat svět (Beyer, 2006). Děti mohou potřebovat podporu, aby si hrály s hračkami, různými materiály či osobami, které nejsou v jejich obvyklém speciálním zájmu (Debbra, 2013). Většina dětí dává přednost nejjednodušší manipulaci s předměty, jako například roztáčení, mávání či bouchání s předměty. Více oblíbené jsou aktivity, při kterých se děti

mohou řídit podle určitého klíče, jako je barva, tvar a jiné. Samotná kvalita hry, její samovolnost, rozmanitost a způsobilost udržet pozornost závisí na míře postižení (Thorová, 2016). Velmi často se setkáváme s tím, že i když dítě zaměří svou pozornost na nějakou hračku, která ho upoutá svým vzhledem, barvou či povrchem, tak neví, jak s touto hračkou pracovat a hrát si. Stává se, že dítě z důvodu obtížné imitace, obvykle nevidí v hračce podobnost se skutečnou věcí (Straussová, 2011).

2.4 Nespecifické variabilní rysy

Nespecifické variabilní rysy je pojem pro symptomatiku a zvláštní projevy, které nejsou součástí diagnostických kritérií u PAS (Thorová, 2016). Tyto projevy se nemusí objevovat jen u dětí s PAS, ale i u dalších onemocnění (Adamus et al., 2017). Jedná se o percepční poruchy a motorický vývoj.

2.4.1 Percepční poruchy

Vnímání je proces, díky němuž organismus získává a vyhodnocuje pomocí smyslů informace zvenčí. Pro formování vnímání je důležité učení a také proces zrání. Buduje se získáváním zkušeností, vzpomínkami a díky kognitivním procesům (Bogdashna, 2017).

Smyslové podněty zpracovávají jedinci s PAS jiným způsobem, než je u jejich vrstevníků obvyklé. Příčinou je málo souhrnné pozornosti, která by měla být zaměřena (Pastieriková, 2013). U dětí s PAS bývá často rovnováha mezi sluchovým, zrakovým, čichovým a hmatovým vnímáním narušena. Pokud je tato rovnováha v pořádku, napomáhá nám vnímat okolní svět. Současně nám pomáhá rozlišovat informace podle důležitosti tak, že vyhodnotíme, kterým okolnostem dáme důležitost a kterým ne (Cottiny, Giacomo, 2017). U dětí s PAS se setkáváme s hypersenzitivitou neboli přecitlivělostí či naopak s hyposenzitivitou, což znamená malá citlivost. Přecitlivělost bývá doprovázena úzkostnými a panickými reakcemi, objevuje se vyhýbavé chování, někdy i nastávají záchvaty křiku a vzteku. Hypersenzitivita se může během vývoje samovolně vytrácet. Tyto odlišnosti ve vnímání velmi často narušují nejen vzdělávání, ale i výchovu (Thorová, 2016).

Zrakové vnímání

Zrakové vnímání má za úkol co nejrychleji a nejúspěšněji prověřit sledovaný předmět či skutečnost a vyvodit přesné a smysluplné údaje. Dalším cílem zrakového vnímání je poskytnout informace o okolním prostředí, o skutečnosti a předmětech, které se v něm nacházejí. Abychom správně pochopili zrakový vjem, je nutná spolupráce kognitivních, exekutivních a emočních funkcí (Šikl, 2012).

Děti s PAS lépe chápou a snadněji si zapamatují informace, které jim jsou předávány pomocí vizuální zprostředkovanosti než informace, které dostávají slovní cestou (Debra, 2013). Často jedinci s PAS mají rozdílný způsob využívání zraku. Nepozorují věci či osoby přímo, nýbrž vnějším koutkem oka. Můžeme pozorovat, že si předměty prohlížejí z bezprostřední blízkosti či naopak z velké dálky. Velmi těžko se také upoutává jejich pozornost na předměty, které jsou v dálce. Také se setkáváme s problémem, kdy dochází k upínání zraku či obtížné přesunutí zrakové kontroly (Thorová, 2016). Příkladem poruchy zrakového vnímání je, že děti s PAS se velmi často zaměřují spíše na detail než na celek, který je důležitý pro celkové pochopení významu. Také se může objevovat zvýšená citlivost na některé podněty, např. záření obrazovky televize či počítače, blesk fotoaparátu. Dalším typem zrakového vnímání je fascinace, kdy se jedinec zaměřuje na lpění například na prsty či světelné efekty (Thorová, 2016). Pro lepší vývoj zrakového vnímání se snažíme pro jedince upravovat prostředí tak, aby nebylo tolik namáhavé pro jeho zrakové vnímání a snažíme se vybírat takové místo, které mu nevadí. Máme na mysli sluneční záření, mnohdy vadí. Problém můžeme vyřešit například pomocí žaluzií, jež omezí jeho přístup (Atwood, 2005).

Sluchové vnímání

Zvuky můžeme dělit do tří kategorií. První skupinu tvoří zvuky, nazývající se jako „ostré“. Jedná se například o štěkot psa či o tůkání tužkou o stůl. Do druhé kategorie patří vysoké tóny mající delší trvání. Jsou to zvuky přístrojů, nalézající se v koupelně či na zahradě. Poslední kategorii zvuků tvoří zvuky matoucí a kombinované. Tento typ můžeme najít na místech, kde se nachází davy lidí, například obchodní centra či restaurace (Atwood, 2005).

Dítě s PAS reaguje na různé sluchové podněty rozporuplně. Někdy je schopno zareagovat na velmi jemný zvuk, kdežto na hlasité podněty nereaguje vůbec. Přecitlivělost na zvuky

se vyznačuje v podobě strachu až bolesti. Může se jednat například o zvuky, které běžně lidem nevadí (zvuk projíždějící motorky, šum moře). S bolestí mohou být spojovány hovory více lidí či ostré krátké zvuky. Jedinci s PAS poté reagují vyhýbavě nebo se objeví panické chování, někdy si zakrývají uši rukama. Dítě se také snaží vyhýbat hlasitým podnětům pomocí broukání, hučení (Thorová, 2016).

Může se také objevit malá citlivost na zvuky. V tomto případě často rodiče přemýšlejí nad vadou sluchu. V extrémních případech je možné se setkat s tím, že dítě s PAS neodpovídá na silné zvukové podněty (tlesknutí rukou v těsné blízkosti u hlavy, zavolání). Tento problém se nejvíce zrcadlí v oblasti komunikace. Pokud dítě s PAS zareaguje, tak odezva na ten podnět přichází později a proměnlivě (Thorová, 2016). U jedinců s PAS se také můžeme setkat s tím, že jsou okouzleni zvukovými podněty či melodiemi, které následně napodobují (cinkání tramvaje, zvonky, bzučáky) (Thorová, 2016).

Chuťové a čichové vnímání

V oblasti chuti a čichu se objevují jasné preference, které mohou způsobovat komplikace, a to například ve stravování (Pastieriková, 2013). Pomocí olizování, konzumací či strkáním věcí do úst děti s PAS předměty zkoumají (Thorová, 2016).

U chuťového vnímání se opět setkáváme se zvýšenou citlivostí, což přispívá k radikální vybíravosti a k velkému odmítání některých potravin. Někteří jedinci často preferují jídla, která nemají chuť (chleba, rýže). S rostoucím věkem vybíravost ustupuje. Objevuje se nám ale i snížená citlivost na chuťové podněty, jejíž důsledkem je, že děti kolikrát zkonzumují nejedlé předměty (mýdlo, lepidlo). Problémy s jídlem se dají řešit (Thorová, 2016). Rodiče by se měli snažit nenutit dítě do jídel, na které je citlivé, jinak by mohlo docházet ještě k většímu odmítání. S pestřejším jídelníčkem se mohou rodiče obrátit na výživového poradce. Také se doporučuje dávat nová jídla dítěti v situaci, kdy je dobře naladěné či je něčím rozptýlené (Atwood, 2005).

U čichového vnímání může docházet k přecitlivělosti na různé pachy, a to i na ty nepříjemné. Důsledkem je, že se může objevovat pocit zvracení. Dítě s PAS nedokáže vyjádřit svou nelibost vůči nějakému pachu, a proto může reagovat problémovým chováním. V některých případech jsou děti fascinovány čichovými vjemy, prozkoumávají věci, ke kterým se běžně nepřičichává (vlasy lidí, tužky). Někteří jedinci

nevyužívají čich vůbec. Vhodné je zapojovat do výuky aromaterapie či jiné úkoly, kde se čichové vnímání zapojuje, aby se úkol splnil, ovšem když je známo, že dítěti s PAS nevadí různé pachy (Thorová, 2016).

Hmatové vnímání a vnímání doteků

Děti s PAS nemusejí mít rády dotek, příčinou nemusí být odmítání sociálního kontaktu, ale přecitlivělost na smyslové podněty (Thorová, 2016). Citlivěji mohou reagovat na určitou sílu doteku či na dotek na těle (Atwood, 2005). Někteří jedinci s PAS ale nemají problém s doteky. Pomocí nich se snaží prozkoumávat svět, ve kterém se nacházejí. Dávají přednost dotekům, které jsou předvídatelné, nikoli však těm, které přijdou náhodou a neví o nich (chycení za paži). Některé děti s PAS pátrají po tlaku na těle nebo se snaží dotýkat věcí pomocí brady, rukou či čelem. Hypersenzitivita na doteky se může objevit i v oblasti oblečení, kdy se dítě často vysvléká. Je to z důvodu, že na svém těle nesnese dotek knoflíků, čepic, rukavic nebo mu není látka, ze které je oblečení vyrobené, příjemná (Thorová, 2016). Stává se, že dítě s PAS udeří dítě, které je vedle něj, toto chování může být označeno jako agresivní. Pokud se na to podíváme z hlediska smyslového vnímání, dítě se pouze snaží najít určitou rovnováhu nebo prozkoumává svět, prostředí okolo sebe (Debra, 2013). V případě, že dítě zkoumá tlak na těle, je vhodné doporučit zapojení pevné a výrazné masáže, která má na děti relaxační účinky (Thorová, 2016).

2.4.2 Motorický vývoj

Nové studie prokázaly, že přes 80 % dětí s PAS má méně vyvinuté motorické schopnosti (Thorová, 2016). U dětí s PAS se vyskytují různé typy i úrovně vývoje motoriky a dovedností. Problémy se mohou objevovat v oblasti koordinace pohybů jemné či hrubé motoriky. Děti se tak stávají nemotornými a mohou mít potíže s držení tužky, skládáním stavebnice, zavazováním tkaničky. Dalším typem úrovně motorických schopností je, že dochází k nestejnomyšlnému vývoji motoriky a dítě má pak problém získávat nové motorické schopnosti. Pro rovnoměrný vývoj motoriky je důležitá motivace a také nácviky, které získávají v pedagogickém prostředí a při spolupráci s rodinou (Thorová, 2016).

3. Didaktické přístupy u žáků s PAS

Třetí kapitola se zabývá a popisuje didaktické přístupy, které je možno uplatnit ve vzdělávání u dětí s PAS.

Didaktika se zabývá vyučováním a učením, také problematikou vzdělávacích obsahů a procesů. Proces vyučování je složen z několika prvků, které mezi sebou mají složité vzájemné vztahy. Zaměřuje se na cíl vyučování, obsah učiva, spolupráci učitelů s žáky, také na metody a organizační formy a v neposlední řadě na podmínky, kde se vyučování uskutečňuje (Mazáčová, 2014).

V 60. – 70. letech byly podpořeny nové nauky o metodách, měly napomáhat s osvojením funkčních schopností jedinců s PAS v rámci osobního rozvoje a školní i sociální integraci (Cottiny, Giacomo, 2017).

Thorová (2016, s. 399) uvádí, že *nejlepší výsledky prokázaly strukturované intervenční programy využívající různé behaviorální metody a rámce, pracující s vizuálními informacemi, pochopitelnými a předvídatelnými pravidly a motivací (např. TEACCH, ABA).*

3.1 TEACCH program

Počátky TEACCH programu sahají až do roku 1966, kdy vznikl v USA ve státě Severní Karolína. Započal jako výzkumný projekt, jehož služby byly poskytovány rodinám s dětmi s PAS. Jako první komplexní program pro lidi s PAS byl přijat v roce 1972 (The National Autistic Society, © 2018). Při jeho tvorbě spolupracovali rodiče s profesionály, kteří chtěli vyvrátit tvrzení, že jsou děti s PAS nevzdělatelné. TEACCH program se stal úspěšným programem, který používají v jiných zemích jako model (Thorová, 2016).

TEACCH program staví na podpoře učení se strukturou, kdy se snaží přemoci individuální obtíže jedince (Šporclová, 2018). S TEACCH programem dochází ke zlepšení chování, k rozvoji komunikace a také věnuje pozornost problémovému chování (Thorová, 2016).

Zásady TEACCH programu vychází z 6 principů:

- *individuální přístup k dětem,*

- *prostupnost školního a domácího prostředí,*
- *úzká spolupráce s rodinou,*
- *integrace dětí s autismem do společnosti,*
- *přímý vztah mezi ohodnocením a intervencí,*
- *pozitivní přístup i k dětem s problematickým chováním, aktivní snaha o pedagogickou intervenci vedoucí ke zlepšení chování (Thorová, 2016, s. 403).*

Program se snaží podporovat osobní kapacity, kdy se zaměřuje především na sociální integraci a komunikaci. Zaměřuje se také na přizpůsobení prostředí pomocí speciálních charakteristik a požadavků jedinců s PAS. Dalším hlediskem je vyhodnocování dovedností, nedostatků, silných a slabých stránek. Vyhodnocování je v kontextu s jeho osobními dovednostmi, které v tomto případě chápeme jako dovednosti, jež u jedinců vznikají (Cottiny, Giacomo, 2017).

Kladnou vlastností tohoto programu je jeho poměrně nízká nákladovost a možnost aplikovat tuto metodu do současného systému školství (Thorová, 2016).

3.2 Strukturované učení

Strukturované učení je jeden ze specifických přístupů, využívá se u dětí s PAS a vychází z TEACCH programu (Čadilová, Žampachová, 2008). Jeho metodika byla výhradně určena pro děti s PAS, avšak ho lze uplatnit i u dětí s jinými diagnózami, které mají problémy v komunikaci a ve vnímání okolního světa (Mazánková, 2018). Pracovní postup strukturovaného učení bere v úvahu individualitu jedince a nesourodost poruch autistického spektra, ale také osobnost a charakter každého jedince i jeho mentální úroveň (Čadilová, Žampachová, 2008). Zaměřuje se na logiku, řád a v neposlední řadě i na pocit jistoty a bezpečí, což napomáhá k uznávání nových úkolů, lepšímu učení a situacím, jež můžeme předvídat (Thorová, 2016). Metoda se opírá o odstraňování nedostatků, které patří do diagnózy PAS a zároveň se zaměřuje na posílení účinných stránek. Principy strukturovaného učení vycházejí ze základních pravidel, kdy je systém práce nastaven zleva doprava a shora dolů. Když jedinci s PAS této metodě porozumí, lépe pochopí svoje tělo, také selepší porozumění pokynům, organizace práce, orientace v čase i prostoru. Tímto dochází ke zlepšení samostatnosti jedinců s PAS (Čadilová, Žampachová, 2008). Díky tomu může také dojít ke zmírnění nebo dokonce k odstranění agresivního chování proti sobě nebo jiné osobě (Mazánková, 2018).

Výhodami strukturovaného učení je respekt individuality jedince s PAS a jeho osobní charakteristiky. Také postupně snižuje kognitivní deficity a zároveň se opírá o využívání silných stránek jedinců. Důležitou součástí této metody je motivace, díky ní je snaha budovat kladné chování a negativní postupně odbourávat (Čadilová, Žampachová, 2008). Je vhodná k nácvičce nových dovedností a pro lepší adaptabilitu. Tuto metodu lze využívat jak ve školním, tak i domácím prostředí (Thorová, 2016). Klade se důraz na to, aby se aktivně spolupracovalo s rodinou (Čadilová, Žampachová, 2008).

Strukturované učení uplatňuje 3 principy, kterými jsou individualizace, strukturalizace, vizualizace. Zároveň je klade důraz i na motivaci.

Individualizace

Čadilová a Žampachová (2008) uvádějí, že individualizace se zakládá na individuálním přístupu k určitému žákovi, protože každý je jiný. Tím je myšleno poznání konkrétního jedince s PAS, zaměření se na individuální přístup jedince při řešení jeho problémů a také práce s tímto jedincem. V tomto principu jde o to, že se volí vhodné úkoly, které vyhovují dítěti. Též se individuálně upravuje prostředí, pomůcky, komunikace a motivace. Důležité je uplatňovat tento přístup i v těch nejmenších detailech, jako je například umístění pracovního stolu, barevné značení úkolů. Pokud se nebude dbát na tyto detaily, může i nejlépe naplánovaná intervence selhávat (Čadilová, Žampachová, 2008).

Strukturalizace

Jedná se o rozdělení činností na jednotlivé kroky, které pomáhají k nabytí celé činnosti. Důležité je s dětmi tyto kroky nacvičovat (Autismus bez cenzury, b.r.).

Struktura napomáhá člověku v získání pocitu jistoty a konstantnosti (Čadilová, Žampachová, 2008). Adamus et al. (2017) uvádí, že dítě, které pociťuje bezpečí a také ví, co se bude dít, spolupracuje efektivněji, a tím lépe reaguje na nové úkoly, popřípadě řešení problémů. Pokud chceme po jedinci s PAS něco nového, může nastat problém, protože si dítě nedokáže odpovědět na otázky, na které si strukturalizace odpovídá: „Kdy, kde, co, jak, jak dlouho, proč?“ Tím pádem se dostane do stresové situace a do rozrušení. Aby dítě reagovalo pružněji, využívá se struktura času, prostředí,

pracovního místa, činností, kde se jedinec s PAS dokáže lépe zorientovat (Čadilová, Žampachová, 2008).

Struktura prostoru napomáhá k lepší předvídatelnosti, kde se určité aktivity vykonávají a jsou s určitým místem spojeny. Pokud by došlo ke změně, struktura prostoru zlepšit adaptaci a větší míru samostatnosti (Čadilová, Žampachová, 2008).

Struktura pracovního místa – je v úzkém spojení se strukturou prostoru. K volbě vhodného pracovního místa musíme dbát na míru symptomatiky, motorických dovedností a na intelekt dítěte. Prostor můžeme strukturovat tak, že dítě má k dispozici pracovní plochu pro jeden současný úkol. Dále můžeme mít rovnou pracovní plochu, kdy se úkoly plní zleva doprava a shora dolů (Čadilová, Žampachová, 2008). Také můžeme pracovní místo rozdělit na 3 části – úkoly, které se mají splnit se nacházejí na levé straně, uprostřed pracovního místa se úkoly plní, splněné úkoly se umísťují na pravou stranu (Autismus bez cenzury, b.r.). Dítě si může odebírat úkoly z polic nebo regálů, a to jen za předpokladu dobré orientace v prostoru a motorických dovedností. Za nejvyšší stupeň pracovního místa se považuje také místo, které klade nároky na dítě (po ukončení úkolu opustit pracovní místo, úkol vrátit na své místo). Všechny typy strukturalizace pracovního místa se dají kombinovat dle potřeb žáka (Čadilová, Žampachová, 2008).

Struktura času je u lidí s PAS individuální. Čas se snažíme strukturovat pomocí denních režimů, které jsou přenosné či mají nástěnnou formu. Můžeme mít nástěnný denní režim, přenosný denní režim a také dlouhodobý režim. V denním režimu se nachází činnosti, které dítě s PAS během dne čekají. Důraz se klade na porozumění informacím, jež se snažíme pomocí denního režimu sdělit (Čadilová, Žampachová, 2008). Využívají se lišty ve svislé poloze, na nich se nachází fotografie dítěte a další obrázky znázorňující jednotlivé činnosti, které má dítě splnit (čtení, práce). Pod lištou může být košík, kam se splněné činnosti odkládají (Autismus bez cenzury, b.r.). Denní režimy nám pomáhají rozvíjet samostatnost i zvládat nepředvídatelné situace. Tyto režimy dbají na předvídatelnost v delším časovém období, jde o týdenní či měsíční režimy (Čadilová, Žampachová, 2008).

Struktura činností dává dětem s PAS odpověď na otázky, jak úkol splnit a také jak dlouho bude plnění úkolu trvat (Čadilová, Žampachová, 2008). Doba činnosti závisí na počtu úloh či kroků, které musí jedinec splnit, aby úlohu dokončil

(Autismus bez cenzury, b.r.). Úkoly se strukturují tak, aby dítě na první pohled poznalo, jak zadaný úkol splnit a také jak dlouho bude úkol plnit. Délka trvání plnění úkolu je dána počtem úloh či počtem daných kroků při plnění úkolu. Jedním typem úkolů jsou **krabicové úkoly**. Jde o nejjednodušší formu úkolů. Úloha musí být přehledná a musí se s ní dát snadno zacházet. Většinou jsou úlohy zaměřené na manipulaci a rozvoj jemné motoriky. Dalším typem jsou **úkoly v deskách**. Tyto úkoly už kladou větší nároky, jako například orientaci na ploše a obsahují dvojrozměrné prvky. Zvýšenou úroveň obtížnosti mají **úkoly v pořadačích**. Neposlední strukturou úkolů jsou pracovní listy a sešity. Pro jejich splnění se musí dítě umět orientovat na ploše, mít dobré motorické dovednosti a zvládat čtení a psaní. Všechny formy strukturovaných úloh jsou hlavně pro rozvoj samostatnosti a ověření naučených dovedností (Čadilová, Žampachová, 2008).

Vizualizace

Vizualizace je dalším principem strukturovaného učení. Mezi silné stránky u jedinců s PAS patří vizuální vnímání a myšlení. Kvalitní vizuální podpora rozvíjí pozornost a paměťové funkce, též komunikaci. Vizualizace je úzce spojena se strukturou. Výhodou ve vizualizaci u dětí s PAS je ilustrace verbálních informací, forma, při které jedinci obdrží informace a dokážou jí porozumět. Další výhodou je ulehčení samostatnosti a nezávislosti, zlepšuje flexibilitu (Čadilová, Žampachová, 2008). Vizualizaci využíváme u prostoru, času, činností.

Vizualizace prostoru by měla zesílit přehlednost prostoru a zlepšit samostatnou orientaci v prostoru. Využíváme k tomu police, paravány, barevné pásy (Čadilová, Žampachová, 2008).

Vizualizací času dochází k jeho zkonkrétnění a dáváme mu tak formu, které by měl každý jedinec porozumět. Musíme dbát na to, abychom zvolili formu, jež odpovídá úrovni vývoje jedince, ale aby měla takovou funkci, kterou dokáže sám využít a orientovat se podle ní (Čadilová, Žampachová, 2008).

Vizualizace činností je podporou struktury jednotlivých činností. Nejjednodušší formou vizualizace činností je řadit úkoly na levou stranu stolu, ve stejném sledu tak, jak bude dítě úkoly plnit. Další stupněm jsou tzv. kódy. Kódy jsou například obrázky, fotky, ale také předměty (Čadilová, Žampachová, 2008).

Motivace

Motivaci využíváme v organizaci chování, ale je i důležitým aspektem pro učení. U dětí s PAS se motivace uplatňuje jako způsob ovlivňování chování. Odměnou rozumíme jakýkoliv podnět, který následuje po konkrétním chování. Aby byla odměna co nejúčinnější, musíme dbát na to, aby následovala co nejdříve po splnění zadaného úkolu. Motivace může mít několik forem. Mezi nejnižší formu motivace patří materiální odměna, sem můžeme zařadit například jídlo, sladkosti, ale i drobné předměty. U lidí s PAS musí také být motivace vizualizovaná, nejčastěji symbol pro motivaci umístíme na konec pracovního schématu. Vyšším typem odměny je tzv. činnostní odměna. Tímto typem může být poslech oblíbené hudby nebo práce na tabletu či počítači. I tento typ motivace je zapotřebí zařadit do pracovního schématu. Za nejvyšší formu odměny je považována odměna sociální. Tím rozumíme verbální pochvalu či ocenění za provedenou práci. Odměny můžeme udělovat několika způsoby. Jeden ze způsobů udělení odměny je hned po vykonání úkolu. Dítěti s PAS na začátku úkolu oznámíme, že po ukončení ho čeká odměna. Nejčastěji ji tak zařazujeme na konec pracovního schématu. Pokud máme dítě, které nepoužívá pracovní schéma, je nutné, aby mělo odměnu na viditelném místě, aby stále vědělo, proč pracuje. Jako další způsob je, že dítě dostane odměnu až po vykonání série úkolů, avšak v případě, že dokáže dítě vyčkat. Tímto se ho snažíme naučit dlouhodobé spolupráce, dbáme na přijatelné chování, aby dítě rozvíjelo samostatnost v určité činnosti. Abychom splnili tento cíl, byl vytvořen tzv. žetonový systém odměňování. Cílem tohoto systému je, že dítě s PAS dosáhne určitého počtu žetonů, které získá při plnění úkolů a může je následně vyměnit za oblíbenou aktivitu či předmět. V tomto systému můžeme sledovat několik výhod. Systém vytýká práci zleva doprava a podporuje celý systém strukturovaného učení. Tento systém je vhodný pro jedince, kterým to jejich individuální možnosti dovolí. Žetonový systém může mít různé podoby. Nejjednodušší je žetonová tabulka. Vyšší formou je, když si dítě může vybrat z více činností, které má na tzv. motivační tabulce. Na té se nachází výběr činností či předmětů, jež má jedinec s PAS oblíbené (Čadilová, Žampachová, 2008).

3.3 Aplikovaná behaviorální analýza

Aplikovaná behaviorální analýza (dále jen ABA) vychází z tzv. behaviorismu, kde jsou základní principy učení a chování. Soustředí se na vztahy mezi prostředím a lidským

chováním, kdy pomocí podrobné diagnostiky a analýzy zkoumá vznik určitého chování a také možnosti, jak ho změnit (Ústav výpočetní techniky muni, © 2018). ABA spolupracuje s různými formami a technikami, které mají za úkol modifikovat chování, rozvíjet sociálně komunikační dovednosti, zlepšovat volnočasové aktivity, ale také sebeobslužné dovednosti (Šporclová, 2018). Snahou je pracování s chováním a jeho následná úprava (sociální, emoční, ale i jazyková). Významnou roli hraje práce s pozitivní motivací, též pracuje se slovem „ne“ či ignorací (Thorová, 2016). Prostřednictvím ABA učí nové dovednosti a chování, které napomáhají zlepšovat kvalitu života jak dítěte, tak i jeho rodiny a blízkých. Pomocí ABA můžeme odstranit nebo zmírnit nežádoucí chování (sebepoškozování, agresivní chování vůči druhým). Takové chování se poté následně snaží nahradit jiným, aby bylo pro něho samotného i pro jeho okolí přijatelné (Ústav výpočetní techniky muni, © 2018). Hlavním bodem ABA je individuální výuka, práce a výsledky se zaznamenávají do podrobného inventáře (Thorová, 2016). Principem ABA je systematické a dlouhodobé vyučování v menších jednotkách, které jsou měřitelné. Úkoly sestavené na základě funkčního profilu dítěte jsou vedeny v kratších časových úsecích. Každá jednotka se vyučuje opakovaně a s menším časovým rozestupem, kdy je ze začátku dbán důraz na vztah terapeut a dítě (Cottiny, Giacomo, 2017). ABA poskytují terapeuti na profesionální úrovni nebo supervidovaní terapeuti v ABA výcviku. Překážkou na větší rozšíření ABA v České republice je nejen časová a finanční náročnost, ale také spojitost s certifikací, která se získává v zahraničí (Ballard, 2018).

3.4 Komunikační terapie

Terapie se zaměřuje na symptomy. U dětí s PAS je snaha směřována na rozvoj sociálních a komunikačních schopností a dalších obtíží, které děti doprovází (Šporclová, 2018). Komunikace slouží pro výměnu informací, pro tvoření nových mezilidských vztahů, k vyjadřování vlastních potřeb, ale i myšlenek a přání. Důležitým nástrojem komunikace je řeč. Je nutné, ji pomáhat rozvíjet u dětí, u nichž není zcela vyvinuta řeč či u dětí nemluvících (Thorová, 2016). Thorová (2016) uvádí, že komunikační terapie nemá za cíl jen zprostředkovávat alternativní způsob komunikace, ale zaměřuje se na rozvíjení všech potřebných funkcí komunikace. Mezi funkce komunikace patří žádost (ať už se jedná o jídlo, pití či o souhlas), získání pozornosti (mezi vrstevníky, ale i u rodičů), popis okolí, vlastní činnosti, vyjádření pocitů, citů a další.

Do komunikační terapie patří metody alternativní a augmentativní komunikace.

3.4.1 Alternativní a augmentativní komunikace

Optimální formou komunikace pro děti s PAS je forma, kde dochází ke spojení mezi symbolem a jeho významem, které je názorné (Adamus et al., 2017). Alternativní a augmentativní komunikace (dále jen AAK) je pojem, jenž je souhrnný pro metody mající nahradit komunikaci, ale nemají úplně nahrazovat či se snažit potlačovat mluvenou řeč. Adamus et al. (2017) uvádí, že augmentativní systémy komunikace usnadňují porozumění řeči i vyjadřování, ale také podporují již existující, avšak nedostatečnou komunikaci. Alternativní komunikační systémy slouží jako náhrada pro mluvenou řeč. Cílem AAK je snaha o aktivní komunikaci jedinců, kteří nemluví a umožňuje jim tak dorozumívání. Při volbě vhodné komunikační terapie mohou děti s PAS aktivně komunikovat ve společnosti, ve vzdělávání, ale i v dalších aktivitách (Adamus et al., 2017).

Výhody AAK jsou, že po jejich zavedení přispějeme ke snížení pasivity dětí, děti tudíž dostanou určitou jistotu, že mají možnost nějakým způsobem vyjádřit své pocity, myšlenky a názory. AAK přispívají i ke snížení frustrace z nepochopení, dávají dítěti s postižením možnost, aby se samo rozhodlo. Ovšem mezi nevýhodami AAK najdeme malé společenské uplatnění. Negativní zkušeností je vzbuzování pozornosti na veřejnosti při používání prostředků AAK (Mazánková, 2018).

Při správném výběru vhodných komunikačních prostředků AAK se musí individuálně posoudit několik faktorů. Jde o současné dorozumívání, kde se posuzuje snaha o komunikaci nebo jaké metody využívat k vyjádření potřeb (gesta, mimika). Dalším faktorem je vývoj dorozumívání, stupeň porozumění řeči, pohybové možnosti a také úroveň kognitivních funkcí (Adamus et al., 2017).

Komunikační systémy se rozdělují na systémy bez pomůcek a systémy s pomůckami.

Systémy bez pomůcek

- **Gesta a mimika** – dříve, než se dítě naučí řeč, dokáže využívat širokou škálu gest. U dětí s PAS je důležité snažit se rozvíjet všechny formy komunikace, tedy i gesta a mimiku. Učení porozumění komunikace pomocí gest závisí hlavně na individualitě jedince. Důležitá je také snaha, vytvářet pro děti takové situace

kde jsou gesta nezbytná, díky čemuž se je učí. Pečlivě vybraná gesta, budou dítěti jak v běžném životě, tak i ve škole velice užitečná (Bondy, Frost, 2007).

Systémy s pomůckami

- **Piktogramy** – jejich využití je obvykle jako neverbální informace, můžeme je najít na budovách či veřejných místech. Výhodou je, že je jejich význam snadno pochopitelný a pomáhají při orientaci. Každý piktogram má svůj význam. Jedná se o sbor 700 symbolů. Jejich snadným řazením můžeme skládat věty nebo také rozvrh hodin či program dne. Zároveň s piktogramy se využívají gesta a mluvená řeč (Adamus et al., 2017).
- **PECS** (Picture Exchange Communication System) je v České republice známý jako tzv. výměnný obrázkový komunikační systém (VOKS). Tento systém byl vymyšlen v USA. Jedná se o nacvičování znaků, využívají se také piktogramy, symboly, psaní a čtení slov. Pro Českou republiku tento systém zavedla Mgr. Knapcová. VOKS má několik lekcí, kdy jde nejprve o motivační výměnu obrázků, až nakonec ke skládání celých vět na tzv. větném proužku (Adamus et al., 2017). Děti s PAS, které VOKS využívají, se jako první naučí otočit se na svého komunikačního partnera a podají mu obrázek, jenž znázorňuje jeho potřebu a v dalších krocích se učí sestavovat celé věty (Cottiny, Giacomo, 2017). Bylo prokázáno, že využíváním VOKS u dětí mladších šesti let napomáhá k rozvíjení a osvojování řeči u dětí (Bondy, Frost, 2007).
- **Makaton** – tento program dává základní prostředky komunikace. Snaží se o podporu mluvené řeči pomocí manuálních znaků, které jsou podpořené symboly (Adamus et al., 2017).
- **Komunikační tabulky** – cílem je seřazení komunikačních symbolů na plochu v souladu s komunikačními možnostmi žáka s PAS (Adamus et al., 2017).

Dále se také mohou využívat pomůcky:

- **Fotografie** – jde o skutečné znázornění věcí, osob či činností. Při jejich používání se dbá na jejich lehkou srozumitelnost a na lehčí orientaci dětí. Občas jsou brány jako snazší forma, než dítě přejde k symbolům (Adamus et al., 2017).
- **Tranzitní karty** – jejich úkolem je jasné určení, kdy začíná nebo končí daná činnost. Tyto karty se využívají ke strukturalizaci výuky (Adamus et al., 2017).

4. Vzdělávání žáků s PAS

Čtvrtá kapitola je zaměřena na vzdělávání žáků a dětí s PAS. Je zde popsáno i vzdělávání v ZŠ Speciální, a to z toho důvodu, že se bakalářská práce zaměřuje na tvorbu didaktických pomůcek pro žáky ve vzdělávacím procesu ZŠ speciální.

V České republice je nejdůležitějším legislativním dokumentem pro vzdělávání žáků zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění novely školského zákona č. 82/2015 Sb., ve znění pozdějších předpisů. První odstavec §16 školského zákona je zaměřen na vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, který je upraven vyhláškou č. 27/2016, ve znění pozdějších předpisů (Šporclová, 2018). První odstavec §16 školského zákona vysvětluje osobu se speciálními vzdělávacími potřebami takto: *Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.* Pomocí podpůrných opatření je možné upravit formu, obsah a strukturu vzdělávání, ale také upravit očekávané výstupy, využívání speciálních metod, postupů a kompenzačních pomůcek. Ty byly poprvé ve znění vyhlášky č. 73/2005 Sb., která upravuje podmínky vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. V současné době ji nahradila vyhláška č. 27/2016, platná od 1.9.2016 (Šporclová, 2018). Vyhláška č. 27/2016 byla novelizována, novela vyhlášky č. 27/2016 je v platnosti od 1.1.2018.

V České republice se mohou žáci s PAS vzdělávat:

- Individuální integrací

Žák s PAS je zařazen do mateřské, základní nebo střední školy v hlavním vzdělávacím proudu nebo do školy zřízené pro žáky s jiným zdravotním postižením (Šporclová, 2018).

- Skupinovou integrací

Žák s PAS je zařazen do specializovaných tříd pro žáky s PAS (Šporclová, 2018).

- **Vzdělávání žáka ve škole, třídě zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona**
Podle žádosti zletilého žáka či zákonného zástupce nebo podle doporučení školského poradenského zařízení, ovšem pokud to je podle zájmu žáka (Thorová, 2016).

Vzdělávání žáků s PAS s mentálním postižením se realizuje podle Rámcového vzdělávacího programu základního vzdělání (dále jen RVP ZV). RVP ZV dále upravuje dokument vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (dále jen LMP) a RVP základní školy speciální (dále jen RVP ZŠS). Základem těchto dokumentů je dát možnost takové úrovně vzdělání, jenž je pro ně dosažitelná. Důležitá je i snaha o co největší možnou adaptaci do společnosti (Lechta, 2016). Tyto speciální školy a třídy jsou uzpůsobeny a strukturovány specifickým dětem, výuka je individualizována. Třídy jsou uskupeny po menším množství dětí, kde se dbá na to, aby každé dítě mělo vlastní místo a mohlo pracovat (Šporclová, 2018). Obsah vzdělávání společně s cíli vzdělávání se uzpůsobuje individuálním specifickým žáků. Pro žáky s PAS nejsou stanoveny vzdělávací standardy pro určité ročníky. Vyučující se řídí nároky žáka podle jeho dispozic souvisejících s jeho prognózou vývoje a s cílem docházet ke zlepšování vědomostí, dovedností a návyků, čímž se snaží vyučující, aby se zlepšila kvalita jeho života (Lechta, 2016).

Rámcový vzdělávací program pro základní školu speciální

Kurikulární dokumenty jsou zformulovány v Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice a jsou zakotveny v zákoně č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů, v tzv. školském zákoně. Kurikulární dokumenty se dělí na státní a školní. Státní úroveň je reprezentována Národním programem vzdělávání a RVP. Ten definuje rámce vzdělávání a je platný pro tvorbu školních vzdělávacích programů (dále jen ŠVP), které se řadí do školní úrovně. RVP a ŠVP jsou všem přístupné (MŠMT, 2018).

Studium na základní škole speciální se dosahuje stupně základy vzdělání. Žáci s více vadami a s PAS se mohou vzdělávat v základní škole speciální a může pro ně být zřízen přípravný stupeň základní školy speciální. RVP ZŠS má dva díly, jsou zhotoveny na základě stupně mentálního postižení žáků (MŠMT, 2018).

Vzdělání v základní škole speciální může mít 10 ročníků, avšak po přešlém souhlasu ministerstva. V tomto případě je první stupeň tvořen 1. – 6. ročníkem a druhý stupeň 7. – 10. ročníkem. Žáci jsou hodnoceni slovně (MŠMT, 2018).

5. Didaktické pomůcky pro žáky s PAS

V páté kapitole bakalářské práce poukazuji na didaktické pomůcky pro žáky s PAS, jejich vhodnou volbu, strukturu, materiál, používání a využívání pomůcek.

Dle Průchy (2004) jsou učební pomůckou předměty, které mají zprostředkovat či napodobit realitu a napomáhat k větší názornosti a také k usnadnění výuky.

O něco širší definice se nachází v MŠMT, kde učební pomůcky jsou charakterizovány jako věci používající se při vyučování, nejedná se o učebnice ani školní potřeby. Učební pomůcky jsou ve vlastnictví právní osoby, jenž vykonává činnost školy. Základní definicí učebních pomůcek je, že slouží k výuce a výchově, dále pak jde o hmotný a nehmotný majetek, jehož využívání ve výuce je opakované. Jde o pomůcky, které se při používání nespotebouvají. Mohou to být obrazy, mapy, filmové záznamy, projekční přístroje (MŠMT, 2013).

Didaktické pomůcky pomáhají zprostředkovávat a napodobovat realitu, tudíž napomáhají k názornosti, tím usnadňují výuku. Využívání zvyšuje efektivitu vzdělávacího procesu a pomáhá žákům vytvářet si konkrétní představu o učivu, které se probírá (Čadilová, Žampachová, © 2020).

Čadilová s Žampachovou (2012) uvádějí, že pomůcky připravované podle zásad strukturovaného učení, pomáhají žákům s PAS k optimálnější názornosti a usnadňují vzdělávání. Pomůcky, pro žáky s PAS zakoupené v obchodech, jsou nečitelné a je obtížné jejich využívání, protože nejsou upraveny podle specifických potřeb dětí s PAS. Z tohoto důvodu se setkáváme s tím, že si pedagogové musí pomůcky vytvářet sami (Čadilová, Žampachová, 2012).

5.1 Volba učební pomůcky

V dnešní době je široké spektrum učebních pomůcek, avšak jejich zařazení do vzdělávání neznamena hned pozitivní přínos. Ne vždy mají pomůcky jen pozitivní vliv, ale mohou mít i negativní dopad při jejich velmi častém používání. Vyučující by měl pomůcky vybírat vědomě a opodstatněně. K tomu máme základní hlediska podle

Dostála (2008), kde se zaměřuje na cíl, kterého chceme ve vyučování dosáhnout, na věk a psychickou stránku jedince, na možnosti realizace, schopnosti a praxi vyučujícího.

U jedinců s PAS dáváme při volbě vhodné pomůcky přednost barvám, tvarům, povrchům a předmětům, jež má dítě rádo a dává jim přednost. Musíme dbát i na předměty, barvy a povrchy, které dítě rádo nemá, protože ho mohou ve výuce rozptylovat natolik, že je příliš nesoustředěné. Tyto pomůcky se musí nahradit vhodnějšími. Dalším cílem pro výběr je jejich dostupnost, vybíráme pomůcky v běžném životě obvyklé. Při výrobě je kladné, že je můžeme situovat na individuálního jedince. Tento jev často schází u zakoupených programů či pomůcek. Avšak je lépe některé pomůcky zakoupit, než je vyrábět, jako například kostky, puzzle či korále (Schopler et al., 2011).

Při volbě pomůcek, bychom měli dbát na následující kritéria:

- pomůcky by měly být bezpečné – musíme se vyhnout jedovatým a životu ohrožujícím materiálům,
- měly by být jednoduché – jednoduchý tvar a běžné barvy, nevolíme složité tvary ani například tvary se třpytivými povrchy z důvodu rozptýlení, dítě s PAS by pomůckám věnovalo mnohem větší pozornost, než je přínosné,
- měly by být běžné – vybíráme pomůcky, běžně používané ve škole nebo doma, dítě se jejich názvy učí ze všední konverzace, nevolíme obrázky, které nejsou imaginární, protože jedinci s PAS přemýšlejí konkrétně a imaginární věci je matou,
- měly by být příjemné – v tomto případě se zaměřujeme na povrch pomůcek, je s nimi snadná manipulace a jsou dobře viditelné,
- měly by být vhodné – a to v tom smyslu, že by pomůcky měly odpovídat nejen vývojovému stádiu dítěte, ale také jeho zájmům (Schopler et al., 2011).

5.2 Struktura pomůcky

Úprava pomůcky musí vycházet z individuálních požadavků každého žáka s PAS. Při tvorbě musíme dbát na základní podmínky, které by měla splňovat. Zadaný úkol má vždy jedno řešení. Pomůcka má danou orientaci zleva doprava. Musí být jasné, co je cílem úkolu. Nutnost spočívá dbát na správném rozložení pomůcky. V tomto případě, kam předmět, který přiřazujeme, přiložit. Počet přiřazovaných předmětů musí být stejný

jako počet prázdných polí na pomůcce, nesmí se stát, že by jeden předmět zůstal. Důležité je dbát i na povrch. Aby pomůcka neklouzala, musíme na její spodní stranu nalepit suchý zip či magnetický pásek, zde je ale nutné použít magnetickou tabulku. Pokud má pomůcka hladký povrch, dochází ke klouzání přiřazovaných předmětů. Když o ně žák omylem zavadí, musí znovu začít plnit úkol, a to by mohlo vést k tomu, že je dítě vyvedeno z míry a vzniká nesoustředěnost (Křížková, 2018).

Pro správně připravený úkol je důležité dbát na odpovídající úroveň žáka. Ta je určena vývojem dítěte a také jeho individuálními schopnostmi. Cílem je vytvoření takového úkolu, jež podporuje rozvoj schopností daného žáka. Měl by být jasný a vizuálně stručný. Snažíme se upoutat pozornost na důležitou část, vyhýbáme se přílišné barevnosti, aby žáky nerozptylovala a mohli se tak soustředit na jasný cíl úkolu (Křížková, 2018).

Výroba pomůcky je poměrně časově náročná, tudíž je potřeba si vše řádně promyslet. Velkou výhodou je vytvoření pomůcky, jenž může mít několik způsobů využití. Také je třeba řešit její lehké uskladnění (Křížková, 2018).

5.3 Volba materiálu pro tvorbu pomůcky

Nejdůležitějším aspektem pro tvorbu pomůcky je volba vhodného materiálu. Musí se myslet na to, že žáci s PAS manipulují s pomůckou ne vždy s citem a neobvyklými způsoby – například pomůcku překládají, mnou mezi prsty, strkají do úst. Proto je důležité zvolit takový materiál, který tyto způsoby manipulace vydrží a nemá v sobě žádné skryté vady. Dbáme na povrchovou úpravu pomůcky, neměla by mít ostré hrany, být snadno omyvatelná a odolná vůči slinám (Křížková, 2018). Volit bychom měli materiály pro žáka s PAS příjemné, vybírat jeho oblíbené barvy (Čadilová, Žampachová, 2012). Vhodné jsou materiály a předměty volně dostupné a v každé domácnosti běžné. Vyhýbáme se i materiálům, které by mohly dítě rozrušovat a přesouvat jeho pozornost jinam (Schopler et al., 2011).

5.4 Používání pomůcek

Vyučující by měl mít přehled o pomůckách, jež má k dispozici. Před použitím při výuce je však potřeba ověřit jejich funkčnost. Dalším důležitým aspektem pro práci s pomůckami je, že sám pedagog musí umět s nimi manipulovat a znát co nejvíce možných způsobů použití. Práce s pomůckou se též odvíjí od cíle výuky a psychického vývoje žáka s PAS (Schopler et al., 2011).

Snahou pedagogů je žáky na práci s pomůckami co nejvíce a nejvhodněji motivovat. Při práci s nimi napomáhají k tvorbě komunikace mezi vyučujícím a žákem (Dostál, 2008).

Pro úspěšnost ve výuce je důležité logické seřazení pomůcek. Velmi vhodné je jednotlivé umístění do krabic, kdy se předejde jejich poztrácení a smíchání. Celý úkol se má odehrávat ve vyznačeném prostoru. To nám nabízí lepší manipulaci s úkolem, protože nedochází k padání pomůcky z pracovní plochy. Dítě by mělo mít v zorném poli pouze materiály, potřebné k dané činnosti. Pokud jsou pomůcky umístěny na stole, dbá se na jejich seřazení, a to z toho důvodu, aby žák jasně věděl, jak s pomůckami manipulovat (Schopler et al., 2011).

5.5 Využívané pomůcky u žáků s PAS

Čadilová s Žampachovou (2012) uvádějí, že pomůcky připravované podle zásad strukturovaného učení, pomáhají žákům s PAS k optimálnější názornosti a usnadňují vzdělávání. Pomůcky, které jsou běžně k dostání pro žáky s PAS, jsou nečitelné a je obtížné jejich využívání, protože nejsou upraveny podle specifických potřeb žáka s PAS. Z tohoto důvodu se setkáváme s tím, že si pedagogové musejí pomůcky vytvářet sami (Čadilová, Žampachová, 2012).

Již bylo zmíněno, že jedním z principů strukturovaného učení je individualizace, tudíž je potřeba vyrábět takové pomůcky, které budou pro konkrétního žáka s PAS ve všem přizpůsobeny. Aby se toto dalo splnit, je důležité mít znalost metodiky strukturovaného učení a znalost vývojových specifik žáka.

Pomůcky jsou rozmanité a vyznačují se funkční odlišností, proto je vhodné vytvářet přesný systém a pomůcky třídit a klasifikovat (Čadilová, Žampachová, © 2015).

Klasifikace pomůcek podle obsahové struktury:

Tabulka 1: Klasifikace pomůcek podle obsahové struktury

Originální předměty a reálná zobrazení	Konkrétní předměty (rohlík, bota, kostka, korále, tkaničky apod.), reálné vzory, pracovní a procesuální schémata v reálné podobě.
Symbolická znázornění a zobrazení	Karty – fotografie, obrázky, piktogramy, slovní karty; pracovní a procesuální schémata, denní režimy, rozvrhy hodin, mapy pro úkoly, vzory úkolů, kreslené sociální scénáře.
Strukturované úlohy	Krabice, desky, šanony.
Textové pomůcky	Pracovní listy, pracovní sešity, záznamové archy, učebnice, sociální scénáře.
IT prostředky; cvičení a programy	PC, notebook, netbook, tablet, iPad, komunikátory, DVD, programy na PC, audionahrávky.
Speciální pomůcky	Pomůcky pro tělesnou výchovu, šablony, haptické pomůcky.
Upravené společenské hry	Lota, pexesa, domina, mozaiky.

Zdroj: Čadilová, Žampachová, © 2015

Dětem s PAS častěji více vyhovují pracovní listy než učebnice či knihy, v nichž úkol musí nejprve vyhledat. Proto je velkou výhodou připravovat úkoly do pracovních listů, kde je možnost přípravy úkolů i pro individuální dovednosti žáka. Jako nejvíce přijatelné se ukazují pracovní listy velikosti A4. Můžeme je připravovat i do šanonů v průhledných deskách, takže se mezi úkoly snadněji orientuje jak žák, tak i vyučující (Křížková, 2018).

5.5.1 Konkrétní předměty

Používání konkrétních a také reálných vzorů je velmi využívanou pomůckou. Kladnou stránkou konkrétních předmětů je jejich dostupnost a reálné zobrazení skutečnosti. Jedním z klíčových prostředků pro rozvoj komunikace a slovní zásoby jsou i reálná zobrazení. Před použitím je nutné tyto pomůcky upravit, protože by při jejich používání mohlo dojít k poškození. Je to myšleno tak, že pokud používáme například zástupný symbol kartáčku na zuby, dítě by ho mohlo olizovat a strkat do pusy. Těmto případům lze zabránit například pomocí obalů. U žáka vytvoříme pochopení, že jde o zástupný symbol (Čadilová, Žampachová, © 2015).

5.5.2 Symbolické znázornění a zobrazení

Jedinci s PAS se díky těmto pomůckám lépe orientují v čase a prostoru, ale také na pracovní ploše či v různých sociálních situacích. K tomu slouží karty, dvojrozměrné karty, ty mají shodný nápis s předmětem a nebo s činností na kartě. Forem znázornění je několik, například fotografie, piktogram či barevný nebo černobílý obrázek (obr. č.1). Karty se upravují, aby byly vícekrát použitelné, a to pomocí laminace. Mohou se seskupovat a dají se z nich vytvořit rozvrhy i režimy (Čadilová, Žampachová, © 2015).



Obrázek 1: Piktogram

Zdroj: vlastní

Pomocí symbolů je možné znázornit denní režim pomáhající k lepší časové a prostorové orientaci žáka. Jeho funkční použití je bráno podle individuálních možností. Lze znázornit i pracovní schéma, kde jde o pořadí zadaných úkolů, jež se budou konat v konkrétní časové jednotce. Dbá se na to, aby se žák v pracovním schématu dobře orientoval a měl dobrou individuální vizuální podporu, protože bez ní by bylo pracovní

schéma nedostatečně funkční. Vizually je možné znázornit i procesuální schéma, kdy činnost je rozfázována na jednotlivé dílčí kroky. Schémata se pak dají dobře využít například u sebeobslužných dovedností (Obr. č.2). Důležité je dbát na metodické kroky, pomáhají žákům s PAS samostatně pracovat. Karty se řadí na liště shora dolů nebo zleva doprava. Prostředky použité pro vizualizaci jsou zástupné předměty nebo písemná forma, popřípadě jejich kombinace (Čadilová, Žampachová, © 2015).



Obrázek 2: Procesuální schéma

Zdroj: vlastní

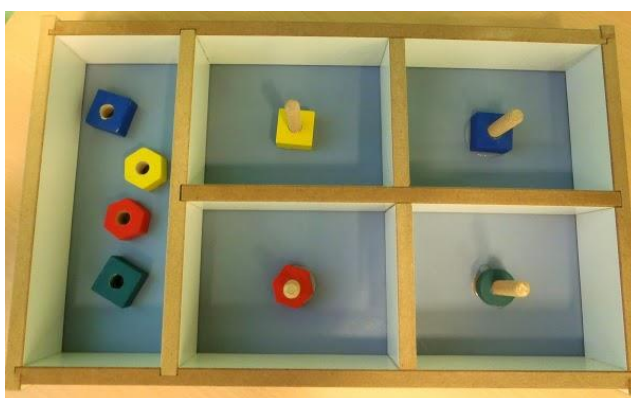
5.5.3 Strukturované úkoly

Jde o úkoly s jasnou vizuální strukturou, díky které se žák lépe orientuje a usnadňuje splnění úkolu. Zadaný úkol je často typ strukturované úlohy. Využívá se pravidlo, kdy žák pracuje zleva doprava nebo shora dolů. Strukturované úkoly slouží k ověřování naučených dovedností, protože jsou určeny k samostatné práci. Aby žák s PAS mohl pracovat samostatně, úkoly musí být nejprve procvičeny v individuálním nácviku. Úkoly musí být voleny v souladu s individuálními možnostmi žáka (Čadilová, Žampachová, © 2015).

Existuje několik typů strukturovaných úkolů.

1) *Krabicové úkoly*

Řadí se mezi nejjednodušší formy strukturovaných úloh. Velikost krabice je závislá na počtu a velikosti komponentů. Základem je, aby byla krabice přehledná a žák s ní mohl snadno manipulovat. Musí do ní dobře vidět a okraje krabice nesmí bránit ke splnění úkolu. Krabicové úkoly se vyrábějí z různých materiálů, nejčastěji však z kartonů nebo dřeva. Úlohy jsou především zaměřeny na práci s trojrozměrnými předměty a symboly (obr. 3.) (Čadilová, Žampachová, © 2015).



Obrázek 3: Krabicový úkol

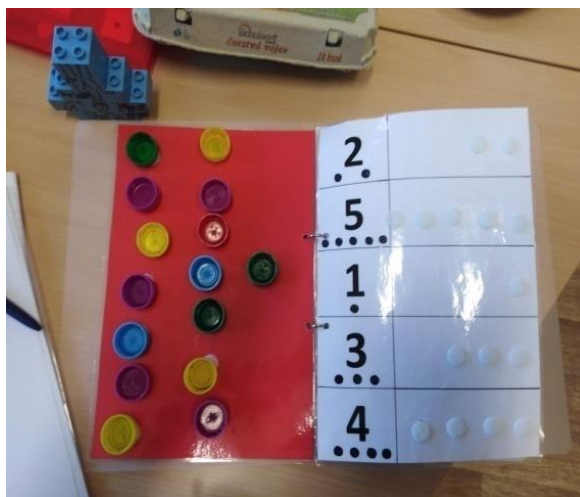
Zdroj: Klubíčko, © 2020

2) *Úlohy v deskách*

Úlohy v deskách jsou brány za vyšší formu strukturovaných úloh. Je to z důvodu větších nároků na manipulaci s úlohou, orientace na ploše, náročnosti úkolů. Nachází se zde, stejně jako u krabicové úlohy, pouze jeden úkol. Desky mívají velikost formátů A4, popřípadě A3 (Čadilová, Žampachová, © 2015).

3) *Úlohy v pořadačích (šanonech)*

Jsou obtížnější v tom, že se zde nachází více úkolů najednou, které jsou řazeny za sebou (obr.4). Dítě prokazuje při manipulaci s pomůckou, že umí listovat v úkolu a nepřeskakovat. Dále dokáže manipulovat s komponenty pomůcky z levé strany na pravou. Pokud se ví, že žák ulpívá na lesklých předmětech (kroužková vazba uprostřed) nebo ho vazba rozptyluje, nelze mu dávat typy těchto úloh (Čadilová, Žampachová, © 2015).



Obrázek 4: Úloha v pořadačích

Zdroj: vlastní

5.5.4 Textové pomůcky

Nejvyšší úroveň pomůcek mají pomůcky textové. Od žáků očekávají dobrou orientaci na ploše, výborné motorické dovednosti a zvládat čtení a psaní. Učebnice a pracovní listy jsou však často pro žáky s PAS velmi nepřehledné, psané malým písmem. Děti se v těchto materiálech ztrácejí a bývají stresovány. Pedagogové sledují žáky při plnění úkolů. Pokud jim nejde úloha z nějakého důvodu splnit, musí být upravena podle jejich potřeb. Například pomůcky se dávají do desek či pořadačů, úkol z učebnice je rozstříhána nalepen na papír s většími rozestupy, čímž se zvětší plocha na jeho vypracování. Někdy je také potřeba písmo ve výukovém materiálu zvětšit. Při používání pracovních listů je důležité grafické znázornění, kolik úkolů má žák splnit (Čadilová, Žampachová, © 2015).

5.5.5 ITC prostředky, cvičení a programy

Mezi ITC prostředky patří technické pomůcky, jež napomáhají žákům s PAS usnadnit a zpestřit výuku. Jde o PC, notebook, DVD, programy na PC. Používání těchto pomůcek je závislé na možnostech konkrétního žáka. Děti je mají velmi oblíbené a práce na nich může být motivující (Čadilová, Žampachová, © 2015).

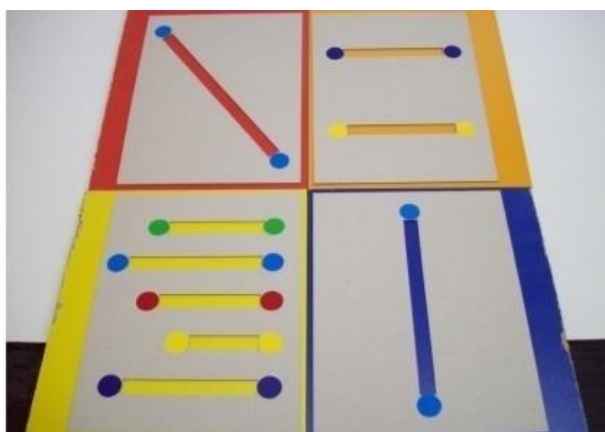
5.5.6 Speciální pomůcky

Speciální pomůcky jsou takové pomůcky, které žákům s PAS napomáhají lépe zvládat vzdělávací proces a slouží k podpoře rozvoje nových dovedností. Využívání těchto pomůcek zefektivňuje vzdělávací proces, podporuje větší samostatnost a nezávislost

dítěte na okolí. Pomocí těchto pomůcek se učení stává smysluplnějším, snadněji pochopitelnějším, zajímavějším a samo o sobě motivujícím. Využívají se zejména tehdy, když rozvoj dané dovednosti, pomocí běžných metodických postupů a využitím do této doby používaných pomůcek, selhává (Čadilová, Žampachová, © 2015).



Obrázek 5: Vizuální pomůcka pro nácvik dřepů v tělesné výchově
Zdroj: Čadilová, Žampachová, © 2015



Obrázek 6: Šablona na psaní

Zdroj: Čadilová, Žampachová, © 2015

Praktická část

6. Metodologická část

6.1 Výzkumný problém a cíl výzkumu

Ve školství jsou pomůcky naprostou součástí vzdělávání, obzvlášť pokud se jedná o žáky s poruchou autistického spektra. U žáků s PAS bývá narušena imaginární stránka. Potíž je v tom, že si žáci nedokážou věci jen představit, ale potřebují je vidět. Snaha pedagogů i rodičů spočívá v podpoře a v rozvíjení imaginární stránky pomocí pomůcek. Díky nim dochází i ke komunikaci.

Problémem je, že pomůcky jsou často pro školy finančně nedostupné a zároveň není zaručena jejich funkčnost pro žáka. Zakoupené pomůcky nemusí vyhovovat každému žákovi po všech stránkách, jako je materiál nebo postup, kterým lze úkol splnit. To je také důvodem vlastní tvorby didaktických pomůcek. Při jejich výrobě se pedagog může zaměřit na individualitu pomůcky, na materiál nejvíce vyhovující žákovi a na nastavení pomůcky tak, aby měla odpovídající úroveň pro konkrétního žáka s PAS.

Výzkumným cílem této bakalářské práce je odhalit, jak pedagogové přistupují k tvorbě pomůcek pro žáky s PAS, zdali se vyskytují problémy při tvorbě pomůcek pro žáky s PAS a jaké postupy pedagogové navrhnou pro tvorbu pomůcky.

Dílčím cílem bakalářské práce je tvorba vhodného postupu pro tvorbu didaktické pomůcky a aplikace daného postupu při tvorbě konkrétní pomůcky pro vybraného žáka.

6.2 Výzkumná metoda

K uskutečnění výzkumných cílů byla použita metoda kvalitativní. Dle Švaříčka (2014) není jednomyslná definice, která by popisovala kvalitativní výzkum. Každá z definic podtrhuje jiný znak, jež je charakteristický pro určitý výzkum. Cíl kvalitativního výzkumu spočívá v tom, že by mělo docházet ke vzniku nových teorií či hypotéz, které se nedají zobecňovat (Švaříček, 2014).

6.3 Výběr výzkumného souboru

Výzkumný soubor pro rozhovory byl předem definován cílem bakalářské práce. Cílovou skupinou výzkumu jsou pedagogové, kteří vzdělávají žáky s PAS na ZŠ speciální.

Osloveny byly tři ZŠ speciální v Jihočeském kraji, přesněji v okrese České Budějovice. Nejprve jsem telefonicky kontaktovala ředitele konkrétních ZŠ speciálních, ti posléze informovali pedagogy pracující s žáky s PAS a předali mi na ně kontakt. S pedagogy probíhala domluva na realizaci rozhovorů také pomocí telefonické domluvy. Celkem jsem oslovila 8 učitelů, z toho 7 z nich souhlasilo se spoluprací na bakalářské práci.

6.4 Sběr a realizace výzkumu

Pro sběr dat byla vybrána metoda polostrukturovaného rozhovoru. Rozhovor je dle Švaříčka (2014) hodnocen jako jedna z metod nejvíce využívaná pro kvalitativní výzkum. Je to metoda, která slouží ke sběru dat. Zásadní si předem připravit otázky či okruhy otázek. Otázky je možno rozdělit do 3 skupin. První skupinou jsou úvodní otázky, nejsou složité a zajišťují nám zjištění základních informací o respondentovi. Druhou skupinou jsou hlavní otázky, jež jsou nejdůležitější pro celý rozhovor. Tyto otázky dopředu neurčují odpověď a nikterak neomezují v odpovědi. Poslední skupinou jsou ukončovací otázky, ty oznamují informantovi, že dojde k dodržení domluvených podmínek, jež jsou spojeny s realizací rozhovoru (Švaříček, 2014).

Rozhovory s pedagogy probíhaly podle předem stanovených otázek. Bylo stanoveno 13 stěžejních otázek, jejichž znění směřovalo k naplnění cíle bakalářské práce. Během rozhovorů byly využity i doplňující otázky sloužící k rozšíření a prohloubení stěžejních otázek.

Z důvodu vyhlášení nouzového stavu, kvůli COVID-19 v České republice, jsem byla nucena rozhovory provádět s informanty skrze online komunikaci. S každým informantem jsem se spojila pomocí mobilního telefonu, tudíž skrze toto omezení nemohlo dojít k pozorování informanta při rozhovoru. Vzhledem k této formě komunikace jsem nemohla sledovat ani neverbální projevy jednotlivých pedagogů, proto byla pro mne komunikace prostřednictvím mobilního telefonu obtížnější. Těžší bylo i přizpůsobit rozhovor přímo konkrétnímu informantovi, který se většinou nacházel v pohodlí domova.

Před samotným rozhovorem jsem se informantů dotázala na souhlas s nahráváním rozhovoru. Všichni ochotně souhlasili. Na začátku rozhovoru jsem každého informanta seznámila s cíli výzkumu. Sdělila jsem, z jakého důvodu výzkum probíhá a za jakým účelem rozhovor provádíme. Informanti byli ujištěni, že je rozhovor anonymní a jejich

jména nebudou v bakalářské práci uvedena. Dostali k podepsání informovaný souhlas (viz. příloha 1), který je mnou uchován.

6.5 Analýza dat

Po dokončení výzkumu došlo k doslovnému přepisu všech rozhovorů do programu Microsoft Word. K analýze dat byla zvolena metoda vytváření trsů. Tato metoda se používá k tomu, aby došlo k seskupení vybraných tvrzení do skupin podle podobnosti tematické, časové či prostorové. Tímto postupem dojde ke vzniku obecnějších kategorií, které se zařazují do trsů, podle stejných znaků. Princip této metody stojí na srovnávání a shlukování dat (Miovský, 2006).

6.6 Etika výzkumu

Informanti se podíleli na praktické části bakalářské práce zcela dobrovolně a s rozhovorem souhlasili. Před samotným rozhovorem, jsem jim sdělila, že bude zachována jejich anonymita. Dále jsem je informovala o zveřejnění bakalářské práce. Obdrželi informovaný souhlas pomocí komunikace přes emailovou schránku. Požádala jsem je, o zaslání odpovědi. Email ohledně informovaného souhlasu obsahuje:

- konkrétní datum,
- celé jméno dotazovaného,
- jeho písemný souhlas.

Informované souhlasy jsou mnou uchovány. Z důvodu anonymity jsem dotazované osoby označila čísly.

Praktická část

Praktická část bakalářské práce byla prováděna kvalitativním výzkumem a metodou vytváření trsů. Byly vytvořeny kategorie, aby došlo k naplnění cílů bakalářské práce.

Z této metody byly vytvořeny následující kategorie:

- 1) Přístup pedagogů k pomůckám
 - délka spolupráce s dětmi s PAS,
 - zkušenosti učitelů s dostupnými pomůckami,
 - nejvhodnější pomůcky pro žáky,
 - pro jaké výukové oblasti si nejvíce pomůcky vyrábí.

2) Problematická oblast u pomůcek

- v jaké výukové oblasti pedagogové pocítují nedostatek pomůcek pro žáky s PAS,
- pro jaké výukové oblasti nejsou dostupné pomůcky vhodné.

3) Navrhovaný postup pro tvorbu pomůcek,

- hledání inspirace pro vytváření pomůcek,
- jaké jsou společné znaky pro funkčnost pomůcky,
- nejvíce využívané materiály učiteli pro tvorbu pomůcky,
- navrhovaný postup tvorby pomůcky od pedagogů.

Na úvod uvádím Tabulku č. 2, která zobrazuje délku rozhovorů s dotazovanými (viz tab. 2).

Tabulka 2: Doba trvání rozhovoru

Informant č.1	20 min. 17 s.
Informant č. 2	21 min. 20 s.
Informant č. 3	25 min. 58 s.
Informant č.4	17 min. 32 s.
Informant č. 5	20 min. 25 s.
Informant č. 6	20 min. 30 s.
Informant č. 7	21 min. 13 s.

Zdroj: vlastní šetření

7. Analýza výsledků výzkumu

7.1 Jaký je přístup učitelů k pomůckám?

Otázka č.1: Jaká je délka spolupráce učitelů s dětmi s PAS?

Tato otázka byla položena, aby došlo ke zjištění, jak dlouhou praxi učitelé mají s žáky s PAS. Výsledky této otázky jsou rozšířeny o vhodný způsob zvolení pomůcky pro děti s PAS.

Tabulka 3: Délka spolupráce učitelů s dětmi s PAS

Informant č. 1	5 let
Informant č. 2	15 let
Informant č. 3	16 let
Informant č. 4	6 let
Informant č. 5	3 roky
Informant č. 6	1 rok
Informant č. 7	1 rok

Zdroj: vlastní šetření

Odpověď informanta č. 1 je, že má pětiletou praxi s výukou dětí s PAS na ZŠ speciální. Informant č. 4 má šestiletou praxi s dětmi s PAS na ZŠ speciální. Tito informanti vypověděli že, ve většině případů dokážou zvolit vhodnou pomůcku pro žáka s PAS. Dle jejich výpovědí nepotřebují dlouhou dobu na poznání individuálních potřeb, schopností a dovedností konkrétního žáka s PAS. Informant č. 2 a č. 3 uváděli, že pracují s žáky s PAS už 15 a 16 let. V rozhovorech bylo řečeno, že u některých žáků s PAS dokážou lépe a za krátký časový úsek vypořádat, jaká pomůcka pro rozvoj žáka s PAS bude vhodná a jakou pomůcku mají tedy zvolit. Informant č. 5 má tříletou praxi s dětmi s PAS na ZŠ speciální. Na rozdíl od výše uvedených informantů vypověděl informant č.5, že ke zvolení vhodné pomůcky pro konkrétního žáka s PAS musí z jeho strany proběhnout dlouhodobé pozorování. Pozorování slouží k tomu, aby bylo zjištěno, jaký způsob práce bude nejvhodnější pro celkový rozvoj žáka s PAS, s tím je následně spojen

i výběr vhodných pomůcek. Informanti č. 6 a č. 7 se shodli, že pracují se žáky s PAS pouze jeden rok. Tudiž pokud chtějí zvolit konkrétní pomůcku, musí dlouhodobě pozorovat žáka a jeho individuální potřeby, dovednosti a schopnosti. Následně dochází ke konzultaci s kolegy s dlouholetou praxí a zkušenostmi s těmito dětmi. Poté dotazovaní informanti zvolí vhodné pomůcky pro žáky s PAS.

Otázka č.2 – Jaké mají učitelé zkušenosti s dostupnými pomůckami?

Otázka č. 2 byla položena, pro zjištění, jaké mají pedagogové, kteří pracují se žáky s PAS, zkušenosti s dostupnými pomůckami.

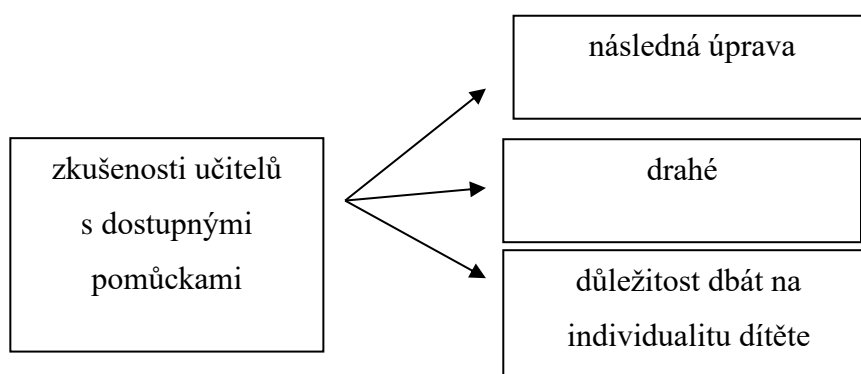


Diagram č. 1: Zkušenosti učitelů s dostupnými pomůckami Zdroj: vlastní šetření

Odpovědi informantů se v této otázce velmi podobaly. Informant č. 1 vypověděl, že pokud pomůcku zakoupí, tak musí následně dojít k její modifikaci, aby co nejvíce vyhovovala individualitě žáka s PAS, pro kterého je pomůcka zakoupena. Informant č. 2 odpověděl velmi podobně. Doposud se mu nepodařilo objevit pomůcky, zaměřené pro žáky s PAS. Konec odpovědi se shoduje s informantem č.1. Oba informanti především zdůrazňují, že při výběru a modifikaci pomůcky je nejdůležitější, aby vyhovovala konkrétnímu žákovi s PAS a rozvíjela dané oblasti, pro které je pomůcka zvolena. Informant č. 3 vypověděl: „*Pokud jsou pomůcky k dostání, tak jsou za poměrně vysokou pořizovací cenu a nikdo nám nezaručí jejich funkčnost.*“ Následně však dodal, že si většinou musí zakoupené pomůcky upravovat. Informant č. 4 se shoduje v odpovědi s informantem č. 3. Zmiňovaní informanti se shodují s vysokou pořizovací cenou pomůcek. Informant č.5 vypověděl: „*Využíváme některé montessorii pomůcky, ale to jen zřídka. Většinu pomůcek pro žáky s PAS si vyrábíme sami.*“ Informant č. 6 odpověděl, že za svou poměrně krátkou praxí se žáky s PAS došel

ke stejnému zjištění jako většina dotazovaných informantů. Informant vnímá na trhu nedostatek pomůcek, které by se bez modifikace dali využít u žáků s PAS. S informantem č. 6 se zcela ztotožňuje informant č.7.

Otázka č. 3 – Jaké jsou nejvhodnější pomůcky pro žáky s PAS z pohledu učitelů?

Otázka č. 3 byla položena, aby došlo ke zjištění, jaké jsou podle dotazovaných učitelů nejvhodnější pomůcky pro žáky s PAS.

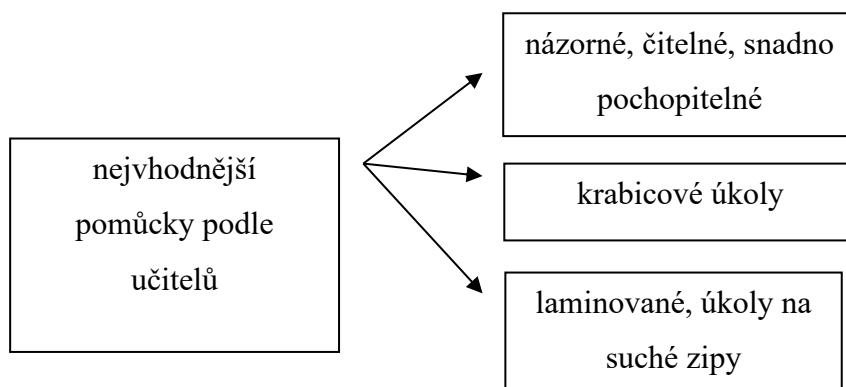


Diagram č. 2: Nejvhodnější pomůcky podle učitelů Zdroj: vlastní šetření

Informant č. 1 vypověděl, že za nejvhodnější pomůcky pro žáky s PAS považuje takové pomůcky, jejichž základní vlastností je názornost. Díky názornosti žáci s PAS snáze pochopí, co se po nich v danou chvíli vyžaduje. Informant č. 2 uvádí stejně jako informant č. 1, že nejdůležitějším prvkem pomůcky je její názornost. Dle jeho výpovědi je důležitá jak názornost obrazová, tak i předmětová. Zároveň uvádí, že by se u pomůcek mělo objevovat co nejméně abstrakce, aby se žáci v úkolu dobře orientovali a porozuměli mu. Názor informanta č. 3 je, že nejvhodnější pomůcky jsou takové, které jsou čitelné, jednoznačné, funkční, názorné, ty, které rozšiřují nějakým způsobem vědomosti jako jsou krabicové úkoly, úkoly, kde se třídí. Informant č. 4 se shoduje s odpovědí informanta č. 3 a č. 6, kdy za nejvhodnější pomůcky pro žáky s PAS shledává strukturované úkoly, krabicové úkoly či různé skládací pomůcky. Odpověď informanta č. 5 se liší od ostatních výpovědí informantů. Vypověděl: „*Osvědčili se nám zvukové pomůcky a také pomůcky, které mají nějakou světelnou aplikaci. Ale jeto žák od žáka, ne všichni mají rádi zvuky.*“ Také mezi nejvhodnější pomůcky řadí pomůcky, kde se využívá hmat. Tyto pomůcky jsou vyrobeny z různých materiálů. Ještě dodal, že je ale důležité při výběru vhodné pomůcky dbát na individualitu konkrétního žáka s PAS. Informant č. 7 odpověděl, že nejvhodnější pomůcky jsou takové pomůcky,

kde je na první pohled poznat, jak se má úkol plnit a pomůcka je nejlépe barevná. Dále vnímá jako vhodné pomůcky ty, které jsou založeny na vizuální činnosti.

Otázka č. 4 - Pro jaké výukové oblasti si učitelé nejvíce pomůcky vyrábí?

Otázka č. 4 byla položena, aby došlo ke zjištění, pro jaké výukové oblasti si dotazovaní učitelé nejvíce pomůcky vyrábí.

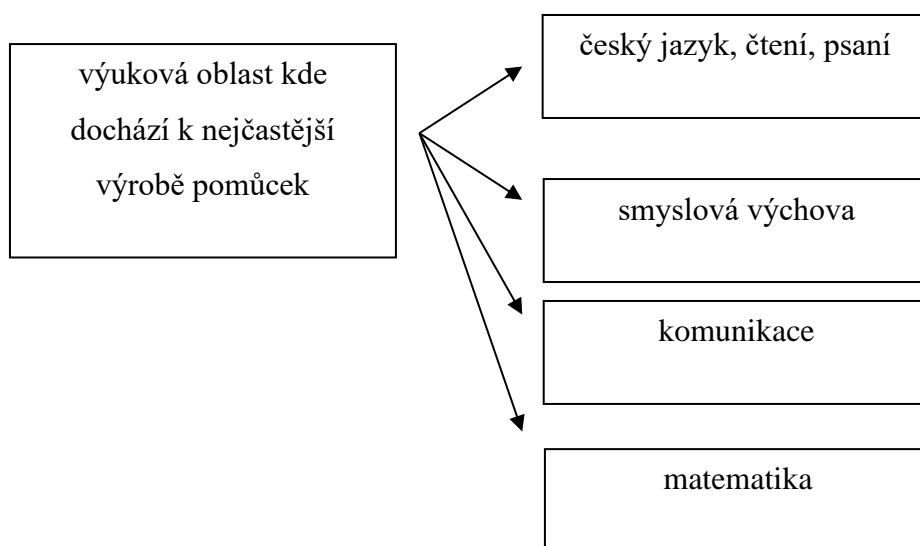


Diagram č.3: Výuková oblast, kde dochází k nejčastější výrobě pomůcek

Zdroj: vlastní šetření

Informant č. 1 odpověděl: „*Nejčastěji pomůcky vyrábíme do předmětů českého jazyka, matematiky a psaní. Tady vytváříme pomůcky více než například v hudební výchově. Pomůcky se většinou vytvářejí pro předměty, kde musíme předat nejvíce informací.*“ S informantem č. 1 se shodují i informanti č.3 a č. 5. Ti vypověděli, že nejvíce pomůcek pro své žáky s PAS vyrábějí ve výukové oblasti český jazyk, jsou to pomůcky zaměřené na psaní, čtení a také v předmětu matematika. Informant č. 2 a č. 7 odpověděli, že ve všech oblastech si pomůcky musí vyrábět, a to z důvodu názornosti, kterou žáci s PAS potřebují. Tvorbu zaměřují hlavně na ty předměty, kde jde o předání informace pomocí slova. Informant č. 4 odpověděl, že nejvíce si vyrábí pomůcky pro smyslovou výchovu. Informant č. 6 uvedl, že jde o výrobu pomůcek na předmět český jazyk v oblasti čtení.

7.2 *Problematická oblast u pomůcek?*

Otázka č. 5: V jaké výukové oblasti pocít'ujete nedostatek pomůcek pro žáky s PAS?

Otázka č. 5 byla položena, aby došlo ke zjištění, kde dotazovaní pedagogové pocít'ují nedostatek pomůcek pro žáky s PAS.

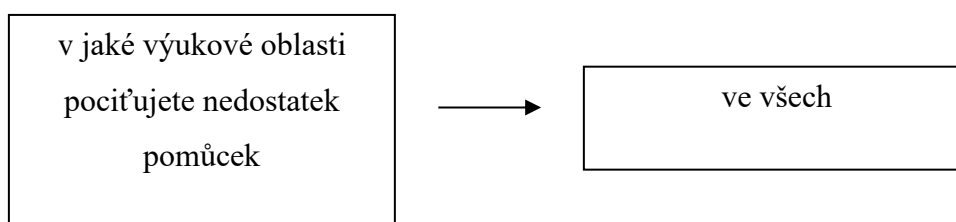


Diagram č. 4: V jaké výukové oblasti pocít'ujete nedostatek pomůcek

Zdroj: vlastní šetření

Zde odpověď informantů začínala vždy stejně. Každý z informantů pocít'uje nedostatek ve všech výukových oblastech. Informant č. 1 uvedl: „*Ve všech, ale to není chyba systému. Jde o to, že děti s PAS potřebují konkrétní pomůcku přesně pro sebe. Žádný vydavatel a výrobce to neudělá přesně pro jedno konkrétní dítě, protože ho nezná.*“ Informant č. 2 odpověděl, přestože už je mnoho pomůcek pro žáky s PAS vyrobených, pokaždé musí určitou pomůcku nějakým způsobem přetvořit pro konkrétního žáka. Informant č. 3 řekl, že nejhůře se mu vyrábí pomůcky pro rozvoj sociálního chování. Uvádí: „*Jak vysvětlovat dětem s PAS, které chování je správné a které ne. Také musím při tvorbě přemýšlet o zjednodušení jednotlivých obrázků, aby došlo k jejich pochopení.*“ Odpověď informanta č. 4 byla, že nejvíce pomůcek si vyrábí ve všech výukových oblastech. Jeho odpověď se shodovala s ostatními informanty v části, kdy jde o individualitu žáka. Informant č. 5 sdělil, že i když jsou nějaké pomůcky k dispozici, nejsou primárně označeny pro žáky s PAS. Informant č.6 řekl, že nedostatek vhodných pomůcek nejvíce zaznamenal na rozvoj slovní zásoby, protože každý žák s PAS má jinou úroveň komunikace. Také je málo pomůcek pro rozvoj sociálního chování. Informant č. 7 odpověděl, že vnímá nejmenší dostatek u pomůcek, které by rozvíjely kooperaci mezi jednotlivými žáky.

Otázka č. 6: Pro jaké výukové oblasti nejsou dostupné pomůcky vhodné?

Otázkou č. 6 bylo zjišťováno, kde pedagogové žáků s PAS shledávají dostupné pomůcky nevhodné.

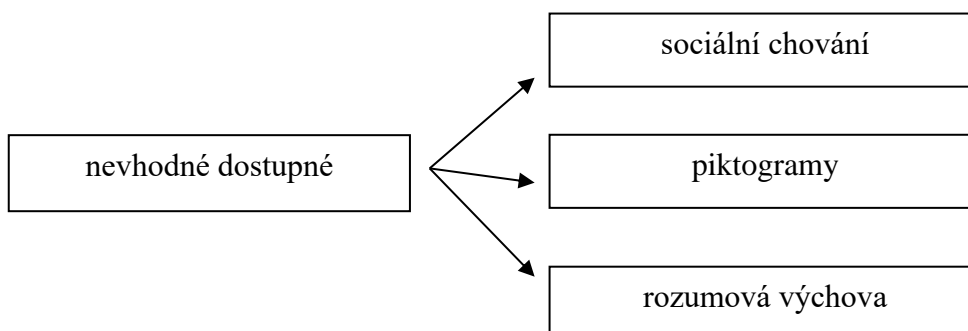


Diagram č.5: Nevhodné dostupné pomůcky

Zdroj: vlastní šetření

Informant č. 1 odpověděl: „Setkal jsem se s nevhodnými piktogramy, kdy byl například zlý člověk vyobrazen s rohy na hlavě, což je nereálné. My chápeme tento význam, jak je myšlen, ale děti s PAS to nepochopí a budou tak čekat, že člověk, který má rohy na hlavě je automaticky zlý“. Informant č.2 odpověděl totožně. Také shledává nevhodné vyobrazení některých piktogramů. Informant č. 3 řekl, že se setkal s nevhodnými pomůckami v oblasti rozumové výchovy. Zde došlo k situaci, kdy žák nepochopil, co se po něm v danou chvíli vyžaduje. Dále se setkal s nevhodnými pomůckami v oblasti grafomotoriky. Uvádí: „Jde o pomůcky, kde je jejich podoba spíše pracovní sešit, takže následně musí dojít k zalaminování jednotlivých stránek, aby se daly pomůcky využít u více žáků. Často nejsou z kvalitního materiálu, tudíž dochází k jejich snadnému poškození.“ Informant č. 4, č. 5 a č. 7 pozorují nevhodné pomůcky v oblasti rozvoje sociálního chování. Dle jejich výpovědí jsou obrázky malé a žáci s PAS se v nich nedokážou zorientovat. Tyto pomůcky nejsou tedy snadno čitelné a nejsou tak lehce srozumitelné, jak by bylo pro žáky s PAS potřeba. Z toho důvodu žákovi trvá delší dobu, než obrázek pochopí. Informant č. 6 sdělil, že pociťuje za nevhodné některé akustické pomůcky. Zvuk je dle jeho výpovědi velmi hlasitý nebo naopak málo hlasitý.

Otázka č. 7: V čem vidíte největší problém u tvorby pomůcek?

Otázkou č. 7 bylo zjišťováno, v čem je podle pedagogů, největší problém tvorby pomůcek.

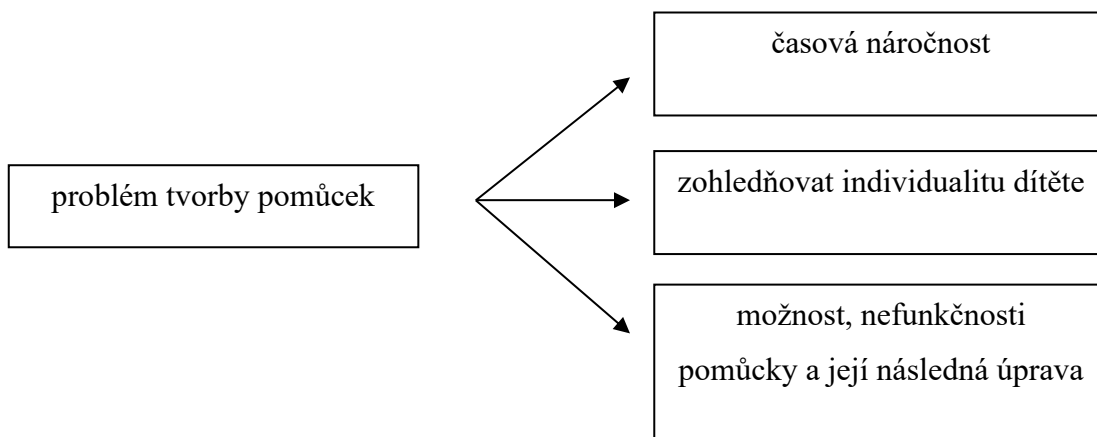


Diagram č.6: Problém tvorby pomůcek

Zdroj: vlastní šetření

Informant č. 1 odpověděl, že největší problém při tvorbě vlastní pomůcky je zohledňování individuality konkrétního žáka. Řekl: „*Musím si přesně uvědomit, pro jakého žáka pomůcku vyrábím a následně zohlednit všechny jeho potřeby.*“ Informant č. 2 se shoduje v odpovědi s informantem č. 3, že výroba pomůcek je z časového hlediska velmi náročná. Informant č. 3 přesněji vypověděl: „*Nejde jako o tvorbu pomůcky ve smyslu tady tohle nabarvím, ale jde o ty přípravy okolo. Než se vybere vhodný materiál atd.*“ Dle výpovědi informanta č. 4 se v některých případech stává, že vyrobená pomůcka při praktickém použití nefunguje tak, jak by měla a on ji musí znovu upravit. Tyto úpravy bývají časově náročné. Obdobně odpověděli informanti č.5 a č.6, uvedli, že ne všechny pomůcky pro žáky s PAS se dokážou správně vyrobit hned napoprvé. Informant č. 7 zdůrazňoval časovou náročnost výroby a přípravy pro realizaci konkrétní pomůcky.

7.3 Navrhovaný postup pro tvorbu pomůcek?

Otázka č. 8: Kde hledáte inspiraci pro vytváření pomůcek?

Otázkou č. 8 bylo zjišťováno, kde pedagogové hledají inspiraci pro tvorbu pomůcek.

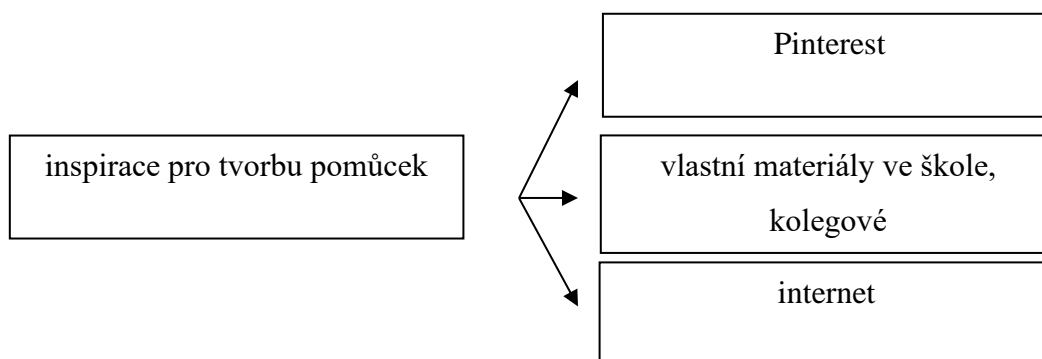


Diagram č. 7: Inspirace pro tvorbu pomůcek

Zdroj: vlastní šetření

Všichni dotazovaní informanti se shodují na tom, že pokud se někde inspirují, pokaždé se snaží pomůcku co nejvíce uzpůsobit individuálním potřebám dítěte, pro které pomůcku vyrábějí. Společně také odpověděli, že někdy inspiraci čerpají od kolegů a jejich již vyrobených pomůcek, avšak většinou dochází k jejich obměně např. materiálu či barevnosti pomůcky.

Informanti č. 1, č. 3 odpovídají, že se inspirují na internetové stránce Pinterest. Tato stránka jim prý vyhovuje nejvíce, a to z důvodu velké škály nabízené inspirace. Informanti č. 2, č. 4 a č.5 využívají pro inspiraci internet, kde se nacházejí stránky, které jsou zaměřené na problematiku PAS. Nejčastější zmiňované internetové stránky jsou Učitelnice.cz, Pomůcky z jiného světa. Informanti č. 6 a č.7 se inspirují nejvíce od svých kolegů a na internetu, jelikož jejich doba spolupráce s žáky s PAS trvá jen krátce.

Otázka č. 9: Jaké jsou společné znaky pro funkčnost pomůcky?

Otázkou č. 9 bylo zjišťováno, jaké jsou společné znaky, aby pomůcka byla funkční.

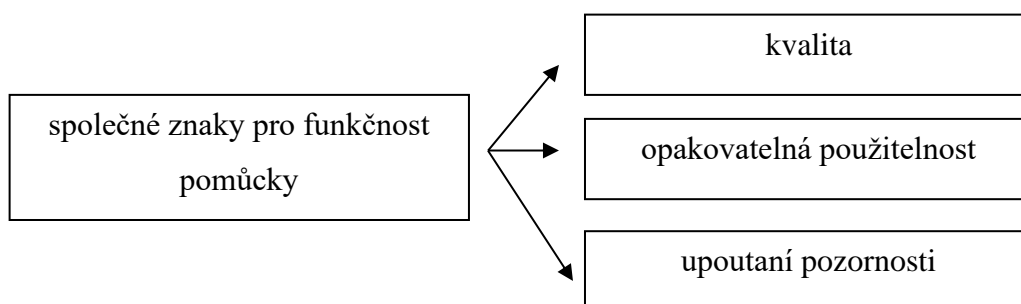


Diagram č. 8: Společné znaky pro funkčnost pomůcky Zdroj: vlastní šetření

Informant č.1 a č. 2 odpověděli, že pomůcka musí být co nejvíce funkční a co možná nejkvalitnější, a to kvůli jejímu brzkému rozbití. Dalším znakem pro funkčnost pomůcky je, aby byla pro zdraví nezávadná. Kdyby došlo k jejímu požití, neměla by pomůcka způsobit ublížení na zdraví žáka s PAS. Z toho důvodu se pracuje např. s neuvařenými těstovinami. V tomto případě nehrozí žádné ublížení, pokud by se stalo, že by žák těstovinu pozřel. Důležitým znakem je také názornost pomůcky. Informant č. 3 odpověděl, že by měly být pomůcky čitelné. Dle jeho výpovědi je také nutné, aby potřebné pomůcky byly finančně dostupné. Jeho odpověď se také shodovala v tom, že je vhodné, když se pomůcky dají vícekrát využít a nejsou hned rozbitelné. Informant č. 4 se shoduje v odpovědi s ostatními informanty a také dodává, že veškeré pomůcky, využívané u žáků s PAS, by měly být strukturované. Informant č. 5 uvádí, že pomůcka především musí zaujmout pozornost žáka s PAS. Zbývá část odpovědi se shoduje s ostatními informanty. Informant č. 6 se shoduje v odpovědi s informantem č. 3. Oba zdůrazňují čitelnost a strukturovanost pomůcky. Informant č. 7 uvedl, že podle něj jsou pro funkčnost pomůcky důležité vizuálně výrazné znaky, aby pomůcka žáka s PAS zaujala.

Otázka č. 10: Jaké jsou učiteli využívané materiály pro tvorbu pomůcky?

Otázkou č. 10 bylo zjišťováno, které materiály učitelé nejvíce využívají pro tvorbu pomůcky.

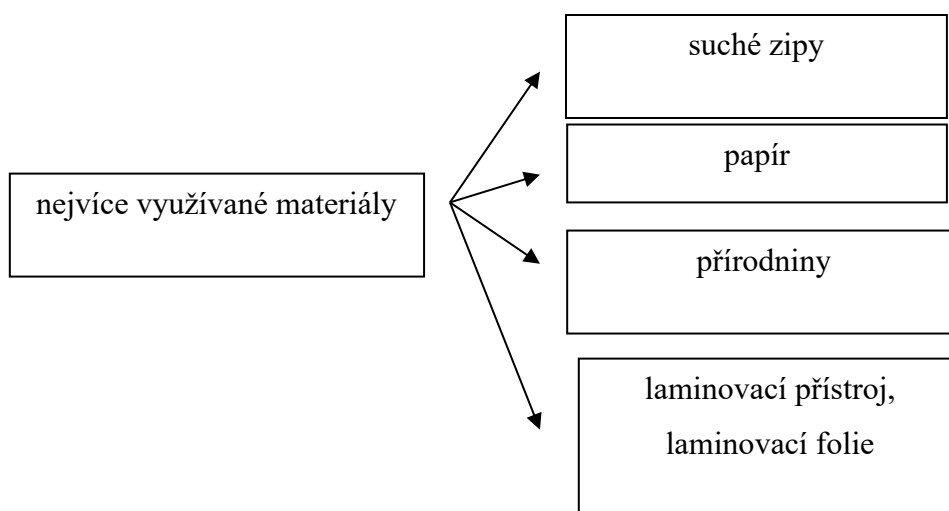


Diagram č. 9: Nejvíce využívané materiály pro tvorbu pomůcky Zdroj: vlastní šetření

Všichni informanti se shodli na využívání laminovacího přístroje a také laminovací folie při tvorbě pomůcek pro žáky s PAS. Jako důvod využití těchto dvou forem uvedli možnost vícenásobného využití dané pomůcky. Tímto se zvýší kvalita i odolnost pomůcky.

Informant č. 1 svou odpověď následně doplnil využitím dalších materiálů, jimiž jsou koberce, suché zipy, aby se pomůcka mohla snadno přetvořit a dala se neustále opakovaně používat. Využití suchého zipu nám zajistí lepší umístění komponentů pomůcky a také nepohyblivost jednotlivých komponentů. Informant č. 2 odpověděl, že využívají především pracovní sešity, které jsou následně rozstříhány a posléze slouží k výrobě pracovních folií. Informanti č. 3 a č. 7 odpověděli, že nejvíce využívají k výrobě pomůcek pro žáky s PAS papír, dřevo a přírodniny, jako jsou například kaštiny, hrách či fazole. Informanti č. 4, č. 5 a č. 6 vypověděli, že pracují nejvíce s barevnými papíry, plasty a kartony, které uvedly jako pevnější materiál. Dochází i k používání také různých látek.

Otázka č. 11: Jaký je navrhovaný postup pro tvorbu pomůcky?

Otázkou č. 11 bylo zjišťováno, jaké postupy pedagogové navrhují pro tvorbu pomůcky.

Všichni dotazovaní se shodují na tom, že nejdůležitější je vhodné rozfázování informací, které se mají předat žákům s PAS. Také je velmi důležitá volba materiálu. V následujících odstavcích je popsán postup tvorby pomůcky u jednotlivých informantů.

Informant č. 1 vypověděl, že důležité je znát potřebu konkrétního žáka s PAS, pro kterého se pomůcka vyrábí. Když dojde ke zjištění, o jakou pomůcku půjde, dalším bodem v tvorbě je promyšlení nejvhodnějšího materiálu. Dále se zamýšlí nad tím, jak danou informaci, kterou chce pomůckou předat, nejlépe zpracovat, aby došlo k pochopení předávané informace. Proto si rozfázuje jednotlivé kroky tak, jak by on sám měl s pomůckou pracovat. Po dokončení výroby pomůcky si pomůcku sám vyzkouší a posléze je teprve předložena žákovi s PAS. Následně probíhá pozorování, zda pomůcka slouží tak jak má, a pokud ne, dojde k následným úpravám.

Informant č. 2 navrhuje postup tak, že nejprve dochází k pozorování žáka s PAS, aby vytvoření pomůcky směřovalo k naplnění jeho individuálních potřeb a pomůcka vycházela z jeho individuálních schopností, vědomostí a dovedností. Posléze dojde k volbě materiálu. Následně informaci, kterou chce žákovi s PAS předat, rozfázuje do menších částí. Po vytvoření pomůcky si sám pomůcku vyzkouší a podle potřeb žáka potom upravuje.

Informant č. 3 uvádí, že nejprve si zvolí oblast, kterou chce pomocí pomůcky rozvíjet. Následně se inspiruje na internetu, zdali taková pomůcka již existuje. Zvolí si vhodný materiál podle preferencí žáka. Zaměří se na jeho individuální schopnosti a potřeby, které při tvorbě pomůcky zohledňuje. Pro předání informace zvolí vhodné rozfázování. Poté dojde k vlastní tvorbě pomůcky a následně žáka s pomůckou seznámí.

Informant č. 4 se stejně jako informant č. 3 inspiruje na internetu. Dochází k úpravě podmínek a možností u konkrétního žáka. Poté dojde k vhodnému zvolení materiálu, následně k rozfázování informace. Posléze k výrobě pomůcky a k vyzkoušení.

Informant č. 5 se také při tvorbě pomůcek inspiruje na internetu či od svých kolegů. Rozfázuje si informaci, kterou chce předat a co nejvíce strukturovat. Po zvolení vhodného

materiálu a přípravě dochází k samostatné výrobě konkrétní pomůcky pro žáka s PAS.

Informant č. 6 se nejdříve zaměří na individuální potřeby daného žáka s PAS. Ujasní si, čeho chce pomocí vyrobené pomůcky dosáhnout a jakou oblast má pomůcka rozvíjet. Poté si zvolí vhodný materiál pro výrobu. Dojde ke konzultaci s kolegy a následnému vyrobení pomůcky.

Informant č. 7 pomocí pozorování zjišťuje, která pomůcka by byla pro žáka s PAS nejvhodnější. Následně si zvolí, co by chtěl danou pomůckou rozvíjet. Dojde k volbě materiálu, ze kterého pomůcku vyrobí. Konzultuje svoji volbu s kolegy a posléze pomůcku vyrobí.

8. Výsledky výzkumu

8.1 Odpověď na první část výzkumného cíle

Cíl: Odhalit, jak učitelé přistupují k tvorbě pomůcek pro žáky s PAS.

Aby byl naplněn tento cíle, došlo k analýze otázek z rozhovorů s pedagogy, kteří mají zkušenosti s prací se žáky s PAS. První otázka vedla ke zjištění, jaká je délka spolupráce pedagogů s žáky s PAS. Výsledkem této otázky je, že pedagogové přistupují k tvorbě pomůcek individuálně, přičemž významným prvkem, který přístup ovlivňuje, je délka praxe pedagoga s cílovou skupinou. Rozhovory ukazují, že ti učitelé, kteří mají delší pracovní zkušenosti s cílovou skupinou, přistupují k tvorbě pomůcek tak, že nemusí docházet k dlouhému pozorování dítěte. Na základě zkušeností dokáže pedagog snáze určit vhodnou pomůcku pro žáka. Oproti tomu pedagogové, jejichž pracovní zkušenost je kratší, přistupují k tvorbě pomůcek tak, že musí však dojít k delšímu pozorování dítěte. Po zjištění individuálních potřeb žáka dochází ke konzultaci s kolegy mající delší praxi s dětmi s PAS, následně pak k volbě vhodné pomůcky. Další rozdíly v přístupu k tvorbě pomůcek závisí na individuálním poznání žáka, jeho schopnostech a dovednostech. Zkušenosti pedagogů s dostupnými pomůckami se nejvíce shodovaly v tom, že pokud si pedagogové nějakou pomůcku zakoupili, muselo dojít následně k její modifikaci, aby pomůcka pomáhala danému žákovi s PAS rozvíjet jednotlivé oblasti a vycházela z jeho individuálních schopností a dovedností. Dále bylo dle analýzy dat zjištěno, že podle dotazovaných pedagogů nejsou na trhu dostupné pomůcky, které by pedagogové přesně hledali a které by se zaměřovali konkrétně na problematiku PAS. Došlo i ke zjištění, kdy se pedagogové shodli na vysoké pořizovací ceně pomůcek, u kterých není zaručena funkčnost alespoň pro jednoho žáka. Z odpovědí dotazovaných pedagogů vyplynulo, že mezi nejvhodnější se řadí pomůcky názorné, čitelné a snadno pochopitelné. Dále vhodné jsou také pomůcky kvalitní a zalaminované, aby nedocházelo k jejich častému poškození a mohou se opakovaně používat. Pedagogům se osvědčili krabicové úkoly i strukturované úkoly. Tyto příklady pomůcek uváděli z toho důvodu, že u žáků s PAS jsou tyto úkoly snadno pochopitelné. Žák má v krátkém časovém rozmezí pocit úspěchu a pocit nezávislosti, že úkol dokáže splnit. Dotazovaní pedagogové si nejvíce vyrábí pomůcky ve výukové oblasti český jazyk, psaní a čtení, kde mohou žáci s PAS využívat učebnice jako v ZŠ v hlavním vzdělávacím proudu. V této výukové oblasti dle výpovědi informantů dochází nejvíce k přenosu

informací. Žáci s PAS potřebují tyto přenosy rozfázovat, aby je lépe pochopili. Další velmi opakovanou výukovou oblastí byla oblast komunikace, protože v této oblasti jsou časté deficity. Předposlední zmiňovanou oblastí, kde dochází nejčastěji k výrobě pomůcek, je oblast matematika. V neposlední řadě dochází k výrobě pomůcky i pro smyslovou výchovu.

Jak již bylo několikrát zmíněno, vzhledem k tomu, že není mnoho pomůcek, které by byly dostupné pro žáky s PAS, nemají pedagogové jiné možnosti než vlastní tvorbu pomůcek. Velmi často volí výrobu pomůcek také z toho důvodu, že každý žák s PAS má individuální dovednosti a schopnosti. Stává se to, že co lze uplatnit u jednoho žáka, nelze uplatnit u druhého. Proto musí pedagogové zvolit takovou vhodnou pomůcku, která by napomáhala rozvíjet daného žáka s PAS a směřovat ho k úspěšnému zvládnutí základního vzdělávání.

8.2 Odpověď na druhou část výzkumného cíle

Cíl: Zjistit, zda se vyskytují problémy při tvorbě pomůcek pro žáky s PAS.

Odpověď na otázku, v jaké výukové oblasti pocítujete nedostatek pomůcek pro žáky s PAS, byla u všech informantů shodná. Uváděli, že nejvíce jde o předměty, kde dochází k přenosu informací. Dle některých výpovědí informantů se nejhůře vyrábějí pomůcky pro rozvoj sociálního chování, a to z toho důvodu, že je výroba pomůcky velmi náročná. U výroby pomůcky musí pedagog jednotlivé kroky rozfázovat a následně se je snaží co nejpříjemněji formou a způsobem předat žákovi s PAS. Při otázce, pro jaké výukové oblasti nejsou dostupné pomůcky vhodné, došlo ke zjištění, že dostupné pomůcky nejsou vhodné v oblasti, která se zaměřuje na rozvoj sociálního chování. Z toho vyplývá, že i když si pedagogové nějaké pomůcky zakoupí, tak nemusí odpovídat kvalitě, a tudíž se musí nějakým způsobem modifikovat. V otázce, v čem vidíte největší problém tvorby pomůcek, byla nejčastější odpověď časová náročnost přípravy a následná výroba konkrétní pomůcky. Při zvolení vhodné pomůcky je důležité pozorovat žáka a zjistit jeho individuální potřeby, dovednosti a schopnosti. Dále je velmi důležité vybrat nejvhodnější způsob, jak konkrétní oblast rozvíjet. Poslední odpovědí, která se u informantů nejčastěji opakovala, vypovídala o tom, že některá vyrobená pomůcka pro žáka s PAS není funkční. Musí dojít k jejímu přetvoření. To by ale nemělo pedagogy odradit.

Jedním z největších problémů, který byl shledán, je nutnost výroby mnoha pomůcek a s tím se pojí i to, že každé dítě potřebuje individuální přístup. Tudiž je nutné i jeho pozorování a také seznámení s jeho individuálními schopnostmi a dovednostmi. Jako další problém tvorby z výzkumu vyšla časová náročnost. Jedná se také o přípravu, kam spadá pozorování žáka s PAS, volba vhodného materiálu a také postupu pro tvorbu pomůcky. Důležitá je i funkčnost pomůcky, když vyrobená pomůcka neslouží dobře, musí být upravena.

8.3 Odpověď na třetí část výzkumného cíle

Cíl: Jaké navrhuji učitelé postupy pro tvorbu pomůcky.

Aby mohlo dojít k výrobě pomůcky, musí si pedagogové nejprve ujasnit, které oblasti chtějí u žáka rozvíjet. Posléze dojde k inspiraci, následně k volbě materiálu a poté vyberou vhodný postup pro tvorbu pomůcky.

Otázkou, kde hledáte inspiraci pro vytváření pomůcek, došlo ke zjištění, že inspirace je nedílnou součástí pro výrobu pomůcky. Též bylo zjištěno, že nejvíce vhodná pro inspiraci je stránka Pinterest, jejíž výhoda je ve velké škále inspirací. Pedagogové se také snaží inspirovat od svých zkušených kolegů, následně dochází k úpravě pomůcky, změně materiálu či barev. Jako další možnost pro inspiraci uváděli pedagogové stránku Učitelnice.cz a Pomůcky z jiného světa. Došlo i ke zjištění, že nejvíce využívané a nejvhodnější materiály jsou dle dotazovaných pedagogů laminovací přístroj a laminovací folie, zkvalitní a ochrání pomůcky, nedojde tak k jejich brzkému poškození. Výhoda tohoto materiálu je, že se na něj může psát fixami, následně dojde ke smazání a pomůcka se může dále využívat. Častou odpovědí pedagogů bylo, že pro tvorbu využívají i přírodniny, jako jsou lusky, fazole, a to z toho důvodu, že když dojde k jejich poškození, tak jsou pro zdraví žáků nezávadné. Samozřejmě mnoho pedagogů pracuje i s přístupnými materiály, jako je papír, suchý zip a karton. Mezi vhodné materiály též patří plastová víčka, která jsou přístupná a výhodou je i jejich barevnost. Pedagogové též zdůrazňovali, že důležitý je výběr vhodného postupu pro tvorbu pomůcky. Mezi společné znaky pro funkčnost pomůcky vyzdvihovali především její kvalitu. Pomůcka vydrží nápor žáků, tak dochází k dalšímu společnému znaku, kterým je opakované používání pomůcky. Častou odpovědí též bylo, že pomůcka musí být čitelná a vizuálně zpracovaná, aby upoutala žáka a žák byl motivován na práci s pomůckou. Zjištěna byla i shodnost pedagogů v tom, že nejdůležitější je upřesnění oblasti, kterou chceme u žáka s PAS

rozvíjet, dále jaké jsou jeho individuální možnosti, schopnosti a jaký materiál bude žákovi vyhovovat. Následně pak dochází k tvorbě pomůcky.

8.4 Dílčí cíl

Dílčí cíl: Navrhovaný postup pro tvorbu pomůcky.

Navrhovaný postup pro tvorbu pomůcky se skládá z jednotlivých kroků, které je potřeba dodržet, aby došlo k předpokládané úspěšné tvorbě pomůcky. Níže jsou představeny jednotlivé kroky při její tvorbě.

- 1) Prvním krokem pro tvorbu vhodné pomůcky je znalost žáka, pro kterého pomůcku chceme vyrábět. U žáka provádíme pozorování, snahou je zmapovat jeho konkrétní schopnosti, dovednosti a individuální potřeby, například agresivní chování u žáka, preferovaný materiál, udržitelnost pozornosti. V neposlední řadě se zaměřujeme na jeho psychický vývoj a věk. Jiné pomůcky bychom zvolili pro děti s PAS u předškolního věku a jiné pro děti s PAS školního věku. U dětí školního věku bychom například mohli volit pomůcky, které jsou složitější na pochopení či samotnou práci s nimi.
- 2) Druhý krok je zaměřen na oblast, kterou má pomůcka u konkrétního žáka rozvíjet. Pomůckami se může rozvíjet řada oblastí, např. zrakové vnímání, rozvoj jemné a hrubé motoriky, prostorové vnímání nebo logické myšlení. Dále se upíná pozornost na výukové cíle. Je nutné vědět, čeho se chce u žáka ve výuce dosáhnout a následně zvolit vhodnou cestu k dosažení cíle. Orientujeme se i na obecné cíle. Ty jsou uvedeny v kurikulárních dokumentech, kde je definováno, co se žák má naučit. Z těchto cílů dojde ke stanovení konkrétních cílů pro výuku daného předmětu. Důležité je též zaměření se při stanovení cílů na časovou dosažitelnost, za kterou má žák vytyčený cíl splnit. Časová dosažitelnost může být krátkodobá či dlouhodobá.

Postup tvorby výukových cílů by mohl vypadat následovně:

- a) vycházíme z RVP,
- b) nahlédneme do ŠVP,
- c) vše porovnáme s IVP konkrétního žáka s PAS,
- d) anamnéza konkrétního žáka s PAS (charakteristika žáka),
- e) výsledky našeho pozorování,
- f) určité zájmy žáka, které poslouží k výhodné motivaci.

- 3) Třetím krokem je vhodná inspirace, a to z toho důvodu, že mnoho pomůcek je už vyrobeno. Inspiraci je možné sbírat od již vyrobených pomůcek, které jsou k dispozici, ale i ze zkušeností od kolegů. Mnoho inspirace lze získat z internetové stránky Pinterest, kde se nachází široká škála vhodných pomůcek. Jako dalším zdrojem pro inspiraci pomůcek jsou nápomocny webové stránky Učitelnice.cz a také Pomůcky z jiného světa, Porozumím autismu.
- 4) Čtvrtým krokem je volba vhodného materiálu. Ten by měl být volen dle preferencí konkrétního dítěte. Při výběru vhodného materiálu, se zaměřujeme na snadno dostupné materiály. Ale i na takové, které jsou pro žáka zdraví nezávadné. Snažíme se vyhýbat těm materiálům, které mají ostré hrany, a při jejich manipulaci může dojít ke zranění. Upřednostňují se materiály, které jsou pevnější, nedojde hned tak k jejich porušení. Výhoda volby kvalitního materiálu spočívá v opakovaném využívání pomůcky. Pro tvorbu pomůcky mezi nejvíce využívané materiály patří laminovací přístroj a folie, jež zajistí delší životnost pomůcek, vyrobených např. z papíru. Jejich výhodou je, že pokud dítě pomůcku strčí do pusy, nedojde k jejímu poškození slinami, a také že se na ně dá psát fixami. Dalším hojně využívaným materiálem jsou suché zipy. Ty zaručí umístění komponentu na dané místo a jeho udržení. Z analýzy rozhovorů s pedagogy vzešly důležité informace a poznatky o určitých materiálech, doporučených primárně pro žáky s PAS. Dle jejich výpovědi jsou vhodné pro žáky s PAS, kteří se lépe učí pomocí hmatového vnímání, např. kamínky, luštěniny nebo kostky ze dřeva.
- 5) Pátým krokem je vhodné rozfázování informace, kterou chceme pomocí pomůcky konkrétnímu žákovi předat. Informaci předávanou pomocí pomůcky, je potřeba rozložit tak, aby byla pro žáka pochopitelná, smysluplná a strukturovaná.
- 6) Šestý krok je samotná výroba pomůcky. V tomto kroku nesmíme opomenout základní znaky pro její funkčnost. Pomůcka by měla mít jen jedno řešení. Uplatňují se základní prvky strukturovaného učení, jako je orientace zleva doprava a vizuální stránka pomůcky. Pomůcka musí být bezpečná, aby nedošlo při jejím používání k úrazu. Dalším znakem je čitelnost a názornost pomůcky, to by mělo žákům pomáhat k lepšímu zapamatování učiva.
- 7) Sedmým krokem je testování pomůcky v praxi samotným pedagogem či někým z kolegů, než dojde k předložení pomůcky před žáka. Pomůcka se zdá vhodná,

ale přesto se mohou během jejího používání najít detaily, které bude potřeba přetvořit.

- 8) Osmým krokem je primární seznámení žáka s pomůckou. U tohoto kroku bychom měli napomáhat žákovi k tomu, aby správně pochopil princip zacházení s pomůckou. Po seznámení žáka s pomůckou dochází následně k samostatné práci žáka či nadále může žák spolupracovat s pedagogem.
- 9) Posledním krokem by měla být evaluace pomůcky. Mělo by dojít k vyhodnocení, zda pomůcka splňuje účel, ke kterému byla vytvořena a zda žák pochopil princip práce s pomůckou.

Dílčí cíl: Aplikace navrhovaného postupu pro daného žáka

Z analýzy dat vyplynulo, že nejhůře jsou dostupné pomůcky pro sociální chování. Z toho důvodu jsem se rozhodla pro žáka vytvořit pomůcku na sociální chování, kde se bude jednat o třídění a poznávání chování, které je správné a které nevhodné.

Pomůcka vznikla v souladu s navrhovaným postupem pro tvorbu pomůcky. Nejprve došlo k poznání žáka, pro kterého je pomůcka vyráběna. Dalším krokem bylo zamyšlení nad rozvíjenou oblastí. Následně proběhla inspirace a volba vhodného materiálu. Předposledním krokem bylo rozfázování informace. Poslední odstavec popisuje, jak je možné pomůcku využít v praxi.

1) Znalost žáka

Pro aplikaci navrhovaného postupu jsem si vybrala žáka ze ZŠ speciální, se kterým jsem se setkala během povinné praxe. Jedná se o žáka s poruchou autistického spektra a se středně těžkou mentální retardací, také jsou u žáka diagnostikovány poruchy řeči. Objevují se i výkyvy nálad, které mnohdy vyústí v agresivní ataky či sebepoškození. Je velmi rychle unavitelný a dokáže udržet pozornost jen krátce. Tento žák navštěvuje ZŠ speciální, kde je vytvořena třída pro žáky s poruchou autistického spektra. Chodí do 4 třídy.

2) Výukové cíle, rozvíjená oblast

Pomůcka je z pohledu legislativních dokumentů zařazena do RVP – ZŠS I. Oddíl – vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením. Je vytvořena v souladu s průřezovými tématy, která jsou uzpůsobena snížené úrovni rozumových schopností žáků.

Pomůcka se řadí do průřezového tématu osobnostní a sociální výchovy. Toto průřezové téma se zaměřuje na formaci osobnosti žáka a na jeho individuální potřeby. Tato pomůcka se zaměřuje na každodenní využití. Smyslem je utváření praktické životní dovednosti. Cílem je pomoc při utváření kladného vztahu k sobě samému a k druhým.

Pomůcka se zaměřuje nejen na správné sociální chování, ale také rozvíjí zrakové vnímání (barevnost kartiček), rozvoj jemné motoriky (uchopování kartiček), prostorové vnímání (umístění kartičky na vhodné místo), slovní zásobu (popisování věcí na kartičkách).

3) Inspirace

Pro tvorbu pomůcky byla inspirace čerpána z internetové stránky Pinterest, kde je velká škála možností pro inspiraci pomůcek. Pomůcka byla následně modifikována na konkrétního žáka.

4) Volba materiálu

Materiál byl zvolen podle preferencí žáka. Jako základní materiál byla využita čtvrtka, jež je zalaminována, aby došlo k lepší výdrži materiálu. Tím se zlepšila její kvalita a může docházet k opakovanému používání. Obrázky namalované na kartičkách jsou vybarvené, aby zaujaly žáka. Kartičky jsou opatřeny suchým zipem, pomocí něhož se umísťují na základní desku, která je tvořena z kusu lina. Lino bylo zvoleno z důvodu dobrého skladování.

5) Rozfázování informace

Informace, které má pomůcka předat, jsou zaměřeny na správné sociální chování. Kartičky obsahují jasné informace o správném chování ve škole. Informace jsou předávány pomocí obrázků vyobrazených na kartičkách.

6) Vlastní tvorba

Obrázky byly nakresleny podle předem stanovených cílů. Následně pak došlo k úpravě kvality pomůcky a sestavení komponentů do její finální podoby.

7) Testování pomůcky

Po vyrobení pomůcky následovalo její odzkoušení, kdy nedošlo ke shledání nějakých nedostatků.

8) Předložení pomůcky v praxi

Z důvodu letních prázdnin, nemohlo dojít k odzkoušení pomůcky přímo žákem, tudíž je jen vhodnou inspirací pro další pedagogy, rodiče či studenty.

Popis užití pomůcky

Pomůcka je zaměřena na pomoc při osvojení správného chování ve škole. Žák má k dispozici 10 párů kartiček, na nichž je vyobrazeno správné chování dětí ve škole. Součástí pomůcky je také základní deska, kam dochází k umístění kartiček. Pomůcka se může využít jako pexeso, žák nachází shodné obrázky. Další možností využití pomůcky je přiřazování obrázků ke správnému pojmenování činností na kartičkách.

Pomůcku nejprve pedagog žákovi představí a předvede mu manipulaci s ní. Žák může po seznámení s pomůckou pracovat sám či s pedagogem. Spolupráce s pedagogem může probíhat následovně, tak že žák bude popisovat jednotlivé situace na kartičkách nebo pedagog může po žákovi požadovat i popis jednotlivých věcí. Aby došlo k lepšímu upevnění situace vyobrazené na kartičce, může být pomůcka využita tak, že žák najde popisek, následně najde obrázek a předvede dané chování na kartičce.



Obrázek 7: Didaktická pomůcka – Správné chování ve škole (přirázování)

Zdroj: vlastní



Obrázek 8: Didaktická pomůcka – Správné chování ve škole (pexeso)

Zdroj: vlastní

Diskuse

Hlavním cílem této bakalářské práce je odhalit, jak pedagogové přistupují k tvorbě pomůcek pro žáky s PAS, zdali se vyskytují problémy při tvorbě pomůcek pro žáky s PAS a jaké postupy pedagogové navrhují pro tvorbu pomůcky.

Po analýze dat došlo ke zjištění, že učitelé v podstatě nemají jiné možnosti než si pomůcky pro žáky tvořit sami, jelikož mnohé pomůcky mají vysokou pořizovací cenu, často nevyhovují žákům s PAS a z toho důvodu a musí dojít následně k modifikaci pomůcky. S tímto tvrzením souhlasí i Čadilová se Žampachovou (2012), které uvádějí, že pomůcky běžně k dostání pro žáky s PAS bývají nečitelné a je obtížné i jejich využívání, protože jejich úprava není podle specifických potřeb žáka.

Správná volba vhodné pomůcky je klíčová. Dle pedagogů jsou nejvhodnější pomůcky pro žáky takové, které jsou názorné, čitelné a snadno pochopitelné, bezpečné a kvalitní. Schopler et al. (2011) dále dodává, pomůcky by měly mít příjemný materiál na dotek, měla by s nimi být snadná manipulace. Poukazuje na pomůcky běžné, a to v tom smyslu, aby snahou pedagogů bylo vybírat takové pomůcky, které nejsou imaginární. Pedagogové uvádějí, že jde o pomůcky s jasnou strukturou, jež dokážou žáka po vizuální stránce zaujmout. Čadilová s Žampachovou (2012) udávají, že pomůcky, tvořené podle zásad strukturovaného učení, napomáhají žákům s PAS k optimálnější názornosti a usnadňují jejich vzdělávání. Pedagogové se též shodují ve výběru pomůcek krabicových či strukturovaných, považují je za nejvhodnější, neboť jsou pro žáky snadno pochopitelné. Také musí umět zvolit takovou vhodnou pomůcku, která bude daného žáka s PAS rozvíjet a bude ho směřovat k úspěšnému zvládnutí základního vzdělávání.

Nejčastější problém tvorby pomůcek pro žáky s PAS byl shledán ten, že pedagogové jich potřebují vytvořit mnoho, a to z důvodu speciálních potřeb, individuálních schopností a dovedností žáka. S tímto se ztotožňuje Schopler et al. (2011), ve své publikaci píše, že by pomůcky měly odpovídat vývojovému stádiu dítěte a také jeho zájmům. Dostál (2008) uvádí, že je důležité zaměřit se na cíl, kterého chceme ve vyučování dosáhnout, dále také na věk a na psychickou stránku žáka. I pedagogové před tvořením pomůcky se musí zamýšlet nad možnostmi realizace, zvažovat své schopnosti, zda dokážou pomůcku vyrobit, napomáhá jim praxe. Jako další problém byl shledán v časové náročnosti, důvod je v nezbytně nutné době pozorování žáka, ve vhodné volbě materiálu a v neposlední řadě správného výběru postupu pro tvorbu pomůcky. Čadilová s Žampachovou (2012) dále

dodávají, že materiál pro danou pomůcku měl by být zvolen dle preferencí konkrétního dítěte s PAS, jelikož některým dětem určité materiály nevyhovují.

Dalším cílem bylo zjistit, jaký navrhují pedagogové žáků s PAS postup pro tvorbu pomůcky. Uvádějí, že nejdůležitější je první krok, kdy si ujasní, kterou oblast je třeba u žáka s PAS rozvíjet. S tímto se pojí již výše zmiňovaná individualita každého žáka. Dalším krokem je vhodná inspirace pro tvorbu pomůcky, musí se dbát na to, aby pomůcka splňovala všechny potřebné aspekty pro její funkčnost. Zde pedagogové uvádějí názornost, čitelnost, vizuální stránku pomůcky, také její kvalitu a opakované používání pomůcky. S tímto tvrzením se shoduje Křížková (2018), která dodává, že velkou výhodou při tvorbě pomůcky je zaměření se i na to, aby měla několik způsobů využití. Také je důležité dbát na snadné uskladnění pomůcky. Po přípravě těchto znaků pak může teprve dojít k samotné tvorbě pomůcky.

Závěr

Bakalářská práce se zabývala oblastí tvorby pomůcek pro žáky ve vzdělávacím procesu základní školy speciální. Z dat, která byla získána, bylo zřejmé, že tvorba vhodné pomůcky pro žáka s PAS není jen krátkodobou záležitostí.

Výzkumným cílem této bakalářské práce bylo odhalit, jak pedagogové přistupují k tvorbě pomůcek pro žáky s PAS, zdali se vyskytují problémy při tvorbě pomůcek pro žáky s PAS a jaké postupy pedagogové navrhují pro tvorbu pomůcky. Dílčím cílem bakalářské práce byla tvorba vhodného postupu pro tvorbu didaktické pomůcky a aplikace daného postupu při tvorbě konkrétní pomůcky pro vybraného žáka.

Teoretická část bakalářské práce se věnovala terminologii PAS, projevům chování u dětí s PAS, didaktickým přístupům, které lze uplatnit ve vzdělávacím procesu u žáků s PAS, vzdělávání žáků s PAS. Poslední kapitola teoretické části byla věnována didaktickým pomůckám pro žáky s PAS, na které byla postavena realizace výzkumu. Ke sběru dat došlo pomocí polostrukturovaných rozhovorů s pedagogy žáků s PAS, kteří vyučují na základní škole speciální. Pro analýzu dat byla vybrána metoda vytváření trsů. Získaná data byla vysvětlena v bakalářské práci, poukazují na přístup učitelů k tvorbě pomůcek, na problematiku výroby pomůcek a také na navrhované postupy. Dílčím cílem byla tvorba vhodného postupu pomůcky a aplikace daného postupu při tvorbě konkrétní pomůcky pro vybraného žáka.

Bakalářská práce přibližuje, jak pedagogové žáků s PAS přistupují k tvorbě didaktických pomůcek. Poukazuje na problematickou oblast u tvorby pomůcek a seznamuje s navrhovanými postupy pedagogů pro výrobu pomůcky. Toto může napomoci dalším pedagogům, popřípadě asistentům pedagogů či rodičům při výrobě pomůcky.

Získané informace, které se v praktické části bakalářské práci nacházejí, jsou sděleny 7 pedagogy, kteří pracují s žáky s PAS v Jihočeském kraji, přesněji v okrese České Budějovice. Praktická část bakalářské práce může tedy poskytovat určité podklady pro budoucí výzkum, který by se mohl zaměřit na všechny ZŠ speciální v Jihočeském kraji a na pedagogy pracující s žáky s PAS. Mohlo by tak dojít k porovnání tvorby pomůcek, problematických oblastí či návrhnutí další výroby vhodných pomůcek.

Seznam literatury

1. ADAMUS, P., VANČOVÁ, A., LÖFFLEROVÁ, M., 2017. *Poruchy autistického spektra v kontextu aktuálních interdisciplinárních poznatků*. Pedagogická fakulta Ostravské univerzity. 166 s. ISBN 978-80-7464-957-8.
2. ATWOOD, T., 2005. *Aspergerův syndrom*. Praha: Portál. 208 s. ISBN 978-80-262-0193-9.
3. BAYER, J., GAMMELTOFT, L., 2006. *Autismus a hra*. Praha: Portál. 104 s. ISBN 80-7367-157-3.
4. BOGDASHNA, O., 2017. *Specifika smyslového vnímání u autismu a Aspergerova syndromu*. Pasrparta. 188 s. ISBN 978-80-88163-06-0.
5. COTTINY, L., GIACOMO, V., 2017. *Autismus – jak pracovat s dětmi a dospívajícími s poruchami autistického spektra*. Logos. 448 s. ISBN 978-80-906707-1-6.
6. ČADILOVÁ, V., 2012. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 140 s. ISBN 978-80-244-3309-7
7. ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z., 2008. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha: Portál. 408 s. ISBN 978-80-7367-475-5.
8. DEBRA S. JACOBS, Dion E. Betts, 2013. *Nácvik sebeobsluhy a sociálních dovedností u dětí s autismem*. Praha: Portál. 152 s. ISBN 978-80-262-0498-5
9. DOSTÁL, J., 2008. *Učební pomůcky a zásada názornosti*. Olomouc: Votobia. ISBN 978-80-7409-003-5.
10. GILLBERT, CH., PEETERS T., 1998. *Autismus – zdravotní a výchovné aspekty*. Praha: Portál. 119 s. ISBN 80-7178-201-7.
11. HOWLIN, P., 2005. *Autismus u dospívajících a dospělých*. Praha: Portál. 296 s. ISBN 80-7367-041-0.
12. HRDLÍČKA M., KOMÁREK V., 2004. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. Praha: Portál. 204 s. ISBN 80-717-881-39.
13. KELNAROVÁ, J., MATĚJKOVÁ, E., 2010. *Psychologie 1. díl, Pro studenty zdravotnických oborů*. Praha: Grada. 184 s. ISBN: 978-80-247-3270-1.
14. KRÍŽKOVÁ B., 2018. *Výroba a úprava výukových pomůcek pro děti s autismem*. Závěrečná práce. Pedagogická fakulta v Českých Budějovicích. 34 s. ISBN neuvedeno.

15. LECHTA, V., 2016. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál. 464 s. ISBN 978-80-262-1123-5.
16. MAZÁČOVÁ, N., 2014. *Vybrané problémy obecné didaktiky* [online]. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. 94 s. [cit. 2020-6]. ISBN: 978-80-7290-677-2. Dostupné z: <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1434886741.pdf>
17. MAZÁNKOVÁ, M., 2018. *Inkluze v mateřské škole: děti s PAS, ADHD a handicapem*. Praha: Portál. 120 s. ISBN 978-80-262-1365-9.
18. MIOVSKÝ, M., 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Grada Publishing, a.s. 322 s. ISBN 80-247-1362-4.
19. PRŮCHA, J. a kol. 2004. *Pedagogický slovník*. 4. vydání. Praha: Portál. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
20. RICHMAN, S., 2006. *Výchova dětí s autismem*. Praha: Portál. 128 s. ISBN 978-80-7367-424-3.
21. SCHOPLER, E., REICHLER, R.J. & LANSING, M., 2011. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami: příručka pro učitele i rodiče*. 2. vydání. Praha: Portál. 232 s. ISBN 978-80-7367-898-2.
22. STRAUSSOVÁ, R., KNOTKOVÁ, M., 2011. *Průvodce rodičů dětí s poruchou autistického spektra*. Portál. 136 s. ISBN 978-80-262-0002-4.
23. ŠIKL, R., 2012. *Zrakové vnímání*. Praha: Grada Publishing, a.s. 312 s. ISBN 978-80-247-3029-5.
24. ŠPORCLOVÁ, V., 2018. *Autismus od A do Z*. Praha: Pasparta. 123 s. ISBN 978-80-88163-98-5.
25. ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ K., a kol., 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. vydání. Praha: Portál 386 s. ISBN 978-80-262-0644-6.
26. THOROVÁ, K., 2016. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál. 489 s. ISBN 978-80-262-0768-9.
27. VOSMIK, M., BĚLOHLÁVKOVÁ, L., 2010. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. Praha: Portál. 200 s. ISBN 978-80-7367-678-2.
28. VYBÍRAL, Z., 2009. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál. 319 s. ISBN 978-80-7367-387-1.

Internetové zdroje

29. Autismus bez cenzury, nedatováno. *Strukturované úkoly* [online]. [cit. 2020-05-20]. Dostupné z: <http://www.autistickedite.cz/strukturovane-ukoly>
30. BALLARD, B., 2018. *Autism and Insurance Coverage: State Laws* [online]. Washington: National Conference of State Legislatures. [cit. 2020-04-17]. Dostupné z: <https://www.ncsl.org/research/health/autism-and-insurance-coverage-state-laws.aspx>
31. BHANDARI, S. Autism: What is autism? In: *Webmd. com* [online]. 22.10.2019 [cit. 3. 7. 2020]. Dostupné z: https://www.webmd.com/brain/autism/understanding-autism-basics?fbclid=IwAR18nzHRR9sBtP2Nygwlos9SWcNKKwbaYotTQd-R_j5vHBcxvX3APSRpx4A
32. Center for Disease Control and Prevention, 2019. *What is ADI-R and How Does it Work?* [online]. 27.8. [cit. 2020-03-28]. Dostupné z: <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/hcp-dsm.html>
33. ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z., ©2015. *Metodika práce asistenta pedagoga: při aplikaci podpůrných opatření u žáků s poruchou autistického spektra nebo vybraným psychickým onemocněním* [online]. Univerzita Palackého v Olomouci. [cit. 2020-05-20]. Dostupné z: <http://inkluzi.upol.cz/ebooks/metodika-zp-pas/metodika-zp-pas.pdf>
34. ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z., ©2015. *Poruchy autistického spektra nebo vybraná psychická onemocnění: didaktické pomůcky* [online]. Univerzita Palackého v Olomouci. [cit. 2020-05-31]. Dostupné z: http://katalogpo.upol.cz/poruchy-autistickeho-spektra-nebo-vybrana-psychicka-onemocneni/pomucky/4-4-1-didakticke-pomucky-3/?fbclid=IwAR2Jf-OXoN996VyHn-wbt1AlnKBq_6eS_9vpyOkSe5yE34f4udPGbDMkwG4
35. *Charakteristika pojmu učebních pomůcek*. 2013. [online]. MŠMT: Obor financování a rozvojových nástrojů. [cit. 2020-03-28]. Dostupné z: http://www.kvkskoly.cz/manazer/financovani/Documents/Vyklad_MSMT-vymezeni_pojmu.pdf?fbclid=IwAR21APdD5nDWhB4936Yqd8FG8ZKsM_dsuA8HV9x3qfY8Hgy2XA1Xoz01XAA
36. JESTE, D. V. et al. ©2013. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* [online]. 5. vydání. Washington, DC, London, American Psychiatric Association. 970 s. [cit. 2020-05-04]. ISBN 978-0-89042-554-1. Dostupné z: <https://cdn.website->

- editor.net/30f11123991548a0af708722d458e476/files/uploaded/DSM%2520V.pdf?fbclid=IwAR2fgI5TwkRDvNKGXW9zBMdGTaZ_LHo1NpA69gxANhF9PLOW4uGcXxxZ59Q
37. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění*. 2019. [online]. Katalog upol. [cit. 2019-11-15]. Dostupné z: WWW: <http://katalogpo.upol.cz/poruchy-autistickeho-spektra-nebo-vybrana-psychicka-onemocneni/1-poruchy-autistickeho-spektra-a-vybrana-psychicka-onemocneni/1-1-poruchy-autistickeho-spektra/>
 38. KLUBÍČKO, ©2020 [online]. *Strukturované učení v MŠ Klubičko*. [cit. 2020-05-20]. Dostupné z: <https://www.skolka-klubicko.cz/strukturovane-uceni-v-ms-klubicko/>,
 39. *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů*. ©2019 [online]. WHO/ÚZIS [cit. 2019-1-15]. Dostupné z: https://old.uzis.cz/cz/mkn/F80-F89.html?fbclid=IwAR302YITPpz3PFdM_sfMHSgXzqgw2t27rHpho1mpdBE2D3c5nENx1kLF2lo
 40. PASTIERIKOVÁ, L. 2013. *Poruchy autistického spektra* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého. 118 s. [cit. 2020-07-29]. ISBN 978-80-244-3732-3. Dostupné z: https://uss.upol.cz/wp-content/uploads/2015/01/Poruchy-autistickeho-spektra_Pastierikova.pdf?fbclid=IwAR3hag7zGE59bYZc76-Rwpq8-hZ0bOj1oX4DGrUCwExoO6rFJF00oU8d5Qk
 41. RYŠÁNKOVÁ M., KULÍSEK R., ©2019. *Poruchy autistického spektra* [online]. Katalog upol. [cit. 2019-11-15]. Dostupné z: [www:http://katalogpo.upol.cz/poruchy-autistickeho-spektra-nebo-vybrana-psychicka-onemocneni/1-poruchy-autistickeho-spektra-a-vybrana-psychicka-onemocneni/1-1-poruchy-autistickeho-spektra/](http://katalogpo.upol.cz/poruchy-autistickeho-spektra-nebo-vybrana-psychicka-onemocneni/1-poruchy-autistickeho-spektra-a-vybrana-psychicka-onemocneni/1-1-poruchy-autistickeho-spektra/)
 42. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální*, 2008. [online]. MŠMT. [cit. 2020-06-08]. Dostupné z: [file:///C:/Users/User/Downloads/RVP-ZSS_kor-final%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/RVP-ZSS_kor-final%20(1).pdf)
 43. The National Autistic Society, 2017. *TECCH* [online]. 9.1. [cit. 2020-03-28]. Dostupné z: <https://www.autism.org.uk/about/strategies/teacch.aspx>
 44. *Tisková zpráva*, 2019. [online]. MZČR. [cit. 2019-09-06]. Dostupné z: http://www.mzcr.cz/dokumenty/svetova-zdravotnicka-organizace-schvalilajedenactou-revizi-mezinarodni-klasifik_17669_3970_1.html

45. ÚSTAV VÝPOČETNÍ TECHNIKY MUNI, ©2018. *Co je to ABA* [online]. Brno: Masarykova univerzita [cit. 2020-05-31]. Dostupné z: https://www.ped.muni.cz/caba/?fbclid=IwAROLIEYj7BJLL36e_T00_Xr4xEciMmSDVEo0JP1-Dl4sJP9woKm5rtoUE0A
46. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, 2005. [online]. [cit. 2020-04-01] In: Sběrka zákonů České republiky, částka 10, s. 234-312. ISSN 1213-6018. Dostupné z: <https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/GetAll.aspx>
47. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), 2004. [online]. [cit. 2019-10-2] In: Sběrka zákonů České republiky, částka 190, s. 10262-10324. ISSN 1211-1244. Dostupné z: <https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/GetAll.aspx>

Seznam tabulek a obrázků

Tabulka 1: Klasifikace pomůcek podle obsahové struktury

Tabulka 2: Doba trvání rozhovoru

Tabulka 3: Délka spolupráce učitelů s dětmi s PAS

Obrázek 1: Piktogram

Obrázek 2: Procesuální schéma

Obrázek 3: Krabicový úkol

Obrázek 4: Úloha v pořadačích

Obrázek 5: Vizualní pomůcka pro nácvik dřepů v tělesné výchově

Obrázek 6: Šablona na psaní

Obrázek 7: Didaktická pomůcka – Správné chování ve škole (přirázování)

Obrázek 8: Didaktická pomůcka – Správné chování ve škole (pexeso)

Seznam diagramů

Diagram č. 1: Zkušenosti učitelů s dostupnými pomůckami

Diagram č. 2: Nejvhodnější pomůcky podle učitelů

Diagram č. 3: Výuková oblast, kde dochází k nejčastější výrobě pomůcek

Diagram č. 4: V jaké výukové oblasti pocítujete nedostatek pomůcek

Diagram č. 5: Nevhodné dostupné pomůcky

Diagram č. 6: Problém tvorby pomůcek

Diagram č. 7: Inspirace pro tvorbu pomůcek

Diagram č. 8: Společné znaky pro funkčnost pomůcky

Diagram č. 9: Nejvíce využívané materiály pro tvorbu pomůcky

Seznam příloh

Příloha č. 1: Informovaný souhlas

Příloha č. 2: Struktura rozhovoru

Seznam zkratek

AAK – Alternativní a augmentativní komunikace

ABA – Aplikovaná behaviorální analýza

DSM – Diagnostický a statistický manuál

DSM-5 - Diagnostický a statistický manuál 5. revize

IVP – Individuální vzdělávací plán

LMP – Lehké mentální postižení

MKN – Mezinárodní klasifikace nemocí

MKN-10 - Mezinárodní klasifikace nemocí 10. revize

MKN-11 - Mezinárodní klasifikace nemocí 11. revize

PAS – Poruchy autistického spektra

PECS – Picture Exchange Communication System

PVP – Pervazivní vývojové poruchy

RVP – Rámcový vzdělávací program

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program základní školy speciální

ŠVP – Školní vzdělávací program

Tzv. – Takzvaně

VOKS – Výměnný obrázkový systém

ZŠS – Základní škola speciální

Přílohy

Příloha č. 1 – Informovaný souhlas s realizací rozhovoru Informovaný souhlas

Informovaný souhlas

Vážená paní, vážený pane,

obracím se na Vás s prosbou o spolupráci. V současné době vypracovávám bakalářskou práci s názvem „Raná diagnostika PAS a zařazení dětí s PAS do systému předškolního vzdělávání“ v rámci, které provádím kvalitativní výzkum, jehož cílem je zjistit, jaké zkušenosti mají ŠPZ s problematikou PAS a jak probíhá začlenění dětí s PAS do systému předškolního vzdělávání v Jihočeském kraji. V případě Vašeho zájmu Vám ráda poskytnu získané výsledky.

Prohlášení

Prohlašuji, že souhlasím s účastí na výše uvedeném výzkumu. Studentka mě informovala o podstatě výzkumu a seznámila mě s cíli, metodami a postupy, které budou při výzkumu používány, stejně jako s výhodami a riziky, které pro mě u účasti na výzkumu vyplývají. Souhlasím s tím, že všechny získané údaje budou anonymně zpracovány a použity pro účely vypracování bakalářské práce studentky.

Měla jsem možnost si vše řádně, v klidu a v dostatečně poskytnutém čase zvážit. Měla jsem možnost se studentky na vše pro mě podstatné a potřebné zeptat. Na tyto dotazy jsem dostala jasnou a srozumitelnou odpověď.

Prohlašuji, že beru na vědomí informace obsažené v tomto informovaném souhlasu a souhlasím se zpracováním osobních a citlivých údajů účastníka výzkumu v rozsahu, způsobem a za účelem specifikovaným v tomto informovaném souhlasu.

Tento informovaný souhlas je vyhotoven ve dvou stejnopisech, každý s platností originálu, u nichž jeden obdrží účastník výzkumu a druhý studentka.

Jméno, příjmení účastníka výzkumu:

Podpis účastníka výzkumu:

V dne:

Podpis studentky:

Příloha č. 2 - Struktura rozhovoru

Struktura rozhovoru

1. Jak dlouho spolupracujete s žáky s PAS?
2. Jaké máte zkušenosti s dostupnými pomůckami pro žáky s PAS?
3. Vytváříte si sám/sama nějaké pomůcky pro žáky s PAS?
4. Pokud ano, jak probíhá samotná příprava a výroba této pomůcky?
5. Jaké využíváte materiály pro tvorbu pomůcky?
6. Kde hledáte inspiraci pro tvorbu pomůcky?
7. Které jsou podle Vás nejvhodnější pomůcky pro skupinu žáků s PAS?
8. V čem vidíte největší problém tvorby pomůcek?
9. Společné znaky pomůcek a proč?
10. V jaké výukové oblasti pocítíte nedostatek pomůcek pro žáky s PAS?
11. Pro jaké výukové oblasti nejsou dostupné pomůcky vhodné?
12. Pro jaké výukové oblasti si nejčastěji pomůcky vyrábíte?
13. Jaký je postup při začlenění pomůcky do vzdělávacího procesu?