Využití prvků psychomotoriky v edukačním procesu žáků s poruchou autistického spektra na ZŠ speciální

Diplomová práce

Brno 2016
„Prohlašuji, že jsem závěrečnou diplomovou prací vypracovala samostatně, s využitím pouze citovaných literárních pramenů, dalších informací a zdrojů v souladu s Disciplinárním řádem pro studenty Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů.“

V Brně dne .................. ................................................

podpis
Na tomto místě bych ráda poděkovala své vedoucí diplomové práce, PhDr. Mgr. Soně Chaloupkové, Ph.D., za její odborné disciplinované vedení, cenné rady a připomínky a vstřícnou spolupráci.

Poděkování patří také rodičům zkoumaného souboru žáků, kteří mi poskytli souhlas s využitím získaných dat umožňujících empirické šetření a kolegům asistujícím při uskutečňování výzkumu.
Obsah

Úvod.................................................................................................................................1
1 VYMEZENÍ POJMU PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA .............4
   1.1 Definice, etiologie, epidemiologie .................................................................4
   1.2 Klasifikace poruch autistického spektra.........................................................8
   1.3 Triáda problémových oblastí ...........................................................................13
   1.4 Diagnostická kritéria .......................................................................................17
2 EDUKACE ŽÁKŮ S PORUCHAMI AUTISTICKÉHO SPEKTRA .......21
   2.1 Legislativní vymezení .....................................................................................21
   2.2 Možnosti vzdělávání žáků s PAS .................................................................25
   2.3 Specifika edukačního procesu žáků s PAS .................................................30
   2.4 Systém péče a poradenství ............................................................................32
   2.5 Terapeutické přístupy ....................................................................................34
3 VYMEZENÍ POJMU PSYCHOMOTORIKA ......................................38
   3.1 Psychomotorika jako pohybová hra ..............................................................38
   3.2 Psychomotorický vývoj zdravého dítěte v porovnání s PAS ..................41
   3.3 Kompetenční oblasti psychomotoriky .........................................................43
   3.4 Zásady psychomotoriky ..................................................................................45
4 VYUŽITÍ PRVKŮ PSYCHOMOTORIKY V EDUKAČNÍM PROCESU ŽÁKŮ S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA ..................51
   4.1 Charakteristika, cíle a metodologie výzkumného šetření .........................51
   4.2 Profil zkoumaného souboru žáků .................................................................53
   4.3 Vlastní výzkumné šetření .................................................................................61
   4.4 Závěry výzkumného šetření a doporučení pro speciálně pedagogickou praxi .................................................................89
ZÁVĚR...............................................................................................................................93
SHRNUTÍ..........................................................................................................................94
Úvod

Zdravotní postižení učí společnost vnímat a respektovat odlišnosti. Ne jinak je tomu i u autismu, který sám o sobě není svými projevy pouhým okem rozpoznatelný. To je nejspíš také důvodem, proč je chování jedinců s PAS překvapující, mnohdy až šokující. Jejich chování vyvolává v člověku pocit nepřirozenosti a abnormality.

S nárůstem diagnostických čísel vyvstává potřeba jít jedincům s autismem naproti, hledat způsoby a podněty pro společnou komunikaci, nabízet jim optimální podmínky pro vzdělávání a možnost být součástí rozdílné společnosti. Prostředkem vzájemného sdílení může být hra, kterou lze přizpůsobit schopnostem dítěte, reagovat na jeho potřeby a přitom napomáhat rovnoměrněmu vývoji. Hru, která spojuje prvky osobnosti, duševní procesy, motoriku, komunikační dovednosti a sociální chování, nazýváme hrou psychomotorickou. Pomocí ní lze jedince naučit vnímat své tělo, reagovat adekvátně na nové situace, respektovat nastavená pravidla. Můžeme tak ovlivnit chování, myšlení a emoce u dětí s autismem. Což je také předmětem této diplomové práce.

Obsah práce je vymezen teoretickou a výzkumnou částí. Teorie nabízí vhléd do problematiky autismu. Zabývá se etiologií a epidemiologií postižení, klasifikací poruch autistického spektra a diagnostickou triádou. Dotýká se problematiky edukace žáků s PAS, stručně informuje o legislativních ustanoveních a aktuálních změnách, poskytuje srovnání rámcových vzdělávacích programů základního vzdělávání, přiblížuje možnosti edukace žáků s PAS a charakterizuje specifika edukačního procesu typická pro naplnění potřeb žáků s autismem. Systém péče, poradenství a eventuální terapeutická intervence jsou taktéž náplní teoretické části. V neposlední řadě se teorie věnuje pojmu psychomotorika, představuje její kompetenční oblasti a zásady, definuje hru jako prostředek komunikace a rozvoje. Součástí kapitoly o psychomotorice je porovnání psychomotorického vývoje zdravého dítěte a dítěte s diagnózou porucha autistického spektra.

Empirický úsek je postaven na souboru dvanácti cvičení s prvky psychomotoriky, zkoumajících projevy a chování žáků s PAS a se souběžným středně těžkým mentálním postižením, vzdělávajících se na ZŠ speciální. Profil výzkumného vzorku je vyložen prostřednictvím případových studií. Závěr smíšeného výzkumu obsahuje vyhodnocení participačního pozorování, interpretaci výsledků výzkumného šetření a návrhy pro speciálně pedagogickou praxi.
Seznam uvedených zkratek

AAK – alternativní a augmentativní komunikace
ABA – aplikovaná behaviorální analýza
APLA – Asociace pomáhající lidem s autismem
AS – Aspergerův syndrom
BT – behaviorální terapie
CT – počítačová tomografie
DSM – Diagnostický a statistický manuál duševních poruch
EEG - elektroencefalografie
IPPP – Institut pedagogicko-psychologického poradenství
IVP – individuální plán
KBT – kognitivně behaviorální terapie
KsVP – komunikace s vizuální podporou
MKF – Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví
MKN – Mezinárodní klasifikace nemocí
MP – mentální postižení
MRI – magnetická rezonance
NNO – nestátní nezisková organizace
PAS – poruchy autistického spektra
PECS – Picture Exchange Communication Systém
PŠD – povinná školní docházka
RVP – Rámcový vzdělávací program
RVP PV - Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
RVP ZŠS – Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální
RVP ZV – LMP – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením
RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
SPC – speciálně pedagogické centrum
STMP – středně těžké mentální postižení
SVP – speciální vzdělávací potřeby
ŠVP – školní vzdělávací program
TEACCH - Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children - péče a vzdělávání dětí s autismem a dětí s problémy v komunikaci
TMP – těžké mentální postižení
VOKS – výměnný obrázkový komunikační systém
ZŠP – základní škola praktická
ZŠS – základní škola speciální
1 VYMEZENÍ POJMU PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA

1.1 Definice, etiologie, epidemiologie

„... autismus je způsob bytí, ... je součástí existence.“

(Jim Sinclair)

Definice

Vymezení pojmu autismus je odrazem doby, ve které žijeme. Na základě historických pramenů již víme, že podobně jako jiné fyzické i psychické nemoci a poruchy existovalo nejspíše i autismus odnepaměti. Projevy takto postižených jedinců si jejich okolí vysvětlovalo dvojím způsobem, vždy v závislosti na kolektivním smyslení lidí, víceméně vycházejícího z náboženských přesvědčení dané doby. Pro někoho byli lidé s autizmem zrozením božské dokonalosti a svátości, pro jiné naopak posly ďábla.


nemusí být definitivní, mnohé z dětí se nakonec začnou zajímat i o lidi kolem sebe. Dnes již víme, že uzavřenost je možným symptomem autismu, nikoli však nezbytnou charakteristikou.


**Etiologie**

Stějně jako je výčet projevů autismu rozsáhlý a různorodý, je i názorů a teorií o jeho vzniku poměrně velké množství. Pomineme-li fakt, že se autismus často pojí s dalším více či méně závažnějším postižením, nabízí se nám vysvětlení, proč autismus existuje, prostřednictvím několika vědeckých výzkumů různých odvětví a odborností. Rozmách těchto zkoumání má počátky v 80. letech minulého století. Přesto až do dnešního data neznáme jednoznačnou odpověď, proč autismus vzniká, nicméně vědecká společnost se domnívá, že příčina je na straně **genetiky** v kombinaci s dalšími vlivy a dysfunkce mozkových oblastí způsobících komunikační a integrační poruchu, jak uvádí K. Th (2006). Dále připadají v úvahu **imunologické, toxické a infekční faktory**. Mnohdy se může jednat o kombinaci několika vlivů. Začátek poruchy bývá spojen s nějakou událostí, jak uvádí K. Thorová v jiné své publikaci (2008, s. 46): „S nástupem regresu mnoho rodičů (około 70%) udává v anamnéze nějakou významnější souběžnou životní nebo zdravotní událost jako jsou očkování, horečka, epileptický záchvat, léky, hospitalizace, narkóza, nemoc, stěhování, narození sourozence, jiný stres např. autohavárie, pár ze schodů nebo z kočáru bez zranění apod.“


V neposlední řadě výčtu možných příčin pervazivní vývojové poruchy je nutno zmínit novodobý názor neurochirurgů a nutričních odborníků, který propaguje A. Strunnecká (2009, s. 45): „...zvyšující se výskyt PAS během posledního desetiletí je důsledkem společného působení nadměrné imunologické stimulace nezralého mozku v podobě očkování, nových ekotoxicologických látek a změn životního stylu. ... V tomto procesu se uplatňují toxické látky, které se hromadí v životním prostředí a potravních řetězcích, jako jsou například rtuť, fluoridy, hliník či umělé sladidlo aspartam. Ty můžou působit na „senzory“ – receptorové molekuly glutamátového typu v buněčných membránách. Narušení regulace činnosti glutamátových receptorů vidíme jako základní poruchu na buněčné úrovni. V buňkách to může vyvolat děje nazývané excitotoxicita.“

Další, v současné době, diskutovaná teorie z roku 1998 se týká spojitosti chronických gastrointestinálních potíží pravděpodobně vyvolaných důsledky očkování, kdy dochází k zánětu tenkého a tlustého střeva. Zde vzniklé toxiny se dostávají do krve a následně poškozují mozek. Zmíněná hypotéza nebyla doposud potvrzena (Thorová, K. 2006).
Epidemiologie


1.2 Klasifikace poruch autistického spektra

Z pohledu medicíny

Aktuálně lze poruchy autistického spektra klasifikovat dle dvou medicínských manuálů, jedním z nich je Mezinárodní klasifikace nemocí, jež má v současné době již


**Rettův syndrom** se vyskytuje pouze u dívek. Genetickou příčinu zmiňuje B. Bazalová (2012, s. 34) z poznatků M. Hrdličky, V. Komárka (eds.) z roku 2004, jedná se o syndrom, u kterého byl lokalizován gen na distálním dlouhém raménku X chromo-


Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby je, jak uvádí B. Bazalová (2012, s. 37), porucha neurčitě popsaná s nejistou nosologickou validitou. Představuje spojení hyperaktivního syndromu, mentálního postižení s IQ pod 50, stereotypních pohybů, narušené pozornosti a sebepoškozování. Jedinec používá oční kontakt, jeho mimika, postoje a vztahy k vrstevníkům jsou přiměřené, objevuje se snaha o útěchu, náklonnost a schopnost sdílet radost (srov. Bazalová, B. 2012; Thorová, K. 2006). „Po stimulanciích se nezlepšuje (na rozdíl od dětí s normální inteligencí) a může docházet k těžkým dysforickým reakcím ... Tento syndrom je často sdružen s řadou vývojových opoždění, ať již specifických nebo globálních. Do jaké míry je
tento typ příznaků způsoben nízkým IQ nebo organickou chorobou mozku, není známo“ (MKN-10, 2006, F 84.4).


11
mít člověk alespoň nějaké znaky Aspergerova syndromu, které mu umožní odpoutat se od reality světa, aby se mohl stát vynikajícím vědecem nebo skvělým umělcem.


**Z pohledu funkčnosti**

Dle poznatků S. Baron-Cohena z roku 2006, jak jej uvádí B. Bazalová (2011, s. 82), jsou typy v tomto dělení odvozeny od hodnoty IQ, opožděného vývoje řeči a míry potřebné podpory v každodenním životě. Schopnost funkčnosti-přizpůsobení se okolí je variabilní a věkem se mění. Může být obtížná např. při střídání činností, přerušení nějaké aktivity, změnách osob, prostředí a v navyklém pořádku prostředí apod. (Thorová, K. 2006, s. 166). Dělení je následující:

- **Vysoce funkční typ autismu** (IQ 85 a výš)
- **Středně funkční typ autismu** (IQ 55-84)
- **Nízko funkční typ autismu** (IQ 54 a niže)

**Z pohledu sociálního chování**

Následující kategorizace charakterizuje osoby s PAS dle jejich míry a potřeby sociálního kontaktu. Toto dělení pro diagnostické účely vytvořila koncem 70. let **Lorna Wing**. Poslední typ byl doplněn K. Thorovou, jejíž interpretace zmiňovaných odlišností
v sociálním chování je dle poznatků L. Wingové uvedena níže (Thorová, K. 2006, s. 64-76). Z hlediska edukace je diagnostika sociální interakce přínosem.

Typ osamělý se vyznačuje minimální snahou o fyzický i sociální kontakt, ne-projevuje se u něj separační úzkost v raném věku, vyhýbá se očnímu kontaktu, nemá potřebu navazovat komunikaci, vrstevníky nekontaktuje, má snížený práh bolesti. Kontakt s blízkými osobami se věkem prohlubuje.

Typ pasivní se ne zcela vyhýbá osobnímu kontaktu, ale ani jej neinicjuje, i když se těší fyzickému kontaktu, své potřeby příliš nesdílí, žádost o pomoc je omezená, má skrovnou schopnost empatie a sociální intuice, hry s vrstevníky se účastní jen pasivně, poruchy chování se nevyučují.

Typ aktivní – zvláštní bývá v sociální interakci příliš spontánní, nemá limity v dodržování intimní vzdálenosti, oční kontakt je až nepřiměřený, přehnaně gestikuluje a používá mimiku, projevuje se ulpívavým dotazováním, má oblibu v jednoduchém sociálním rituálu, obtížně chápe kontext sociální situace, jeho chování se jeví jako obtěžující, trpí hyperaktivitou.

Typ formální, afektovaný je typický pro jedince s vyšším IQ, má dobré vyjadřovací schopnosti, je konzervativní, chová se chladně a odtažitě, libuje si ve společenských rituálech, výrazy imitují po dospělých, nadsázku a ironii chápou doslovně, jsou sociálně naivní a mají encyklopedické znalosti.

Typ smíšený – zvláštní má nesourodé sociální chování, ve kterém jsou obsaženy prvky charakterizující předchozí typy, v kvalitě kontaktu jsou výkyvy, buď dojem falešné sociální zdatnosti.

1.3 Triáda problémových oblastí

„Autismus je z hlediska behaviorálního syndrom, který se projevuje jednak excessy a jednak deficities v chování. Excessy jsou takové projevy, které jsou co do intenzity a frekvence nepřiměřené situaci nebo které jsou nepřijatelné i při velmi malé intenzitě a frekvenci (agresivní projevy, sebezražování, některé stereotypie, rituály, nutkavé chování). Deficities chování jsou takové projevy, které jsou naopak velmi žádoucí, ale které se u postižených jedinců ve životě v dostatečné míře či kvalitě, případně se nevyučují...
jí vůbec (sociální chování, komunikace, soustředění, hygienické návyky apod.)“ (Jelínková, M. 2002, s. 5).

Autorem termínu triáda je britská psychiatrička Lorna Wing, která tímto pojmem vymezila styčné problémové oblasti, charakteristické pro diagnózu poruchy autistického spektra. Jak informuje B. Bazalová (2012, s. 15), připravují odborníci úpravu těchto diagnostických kritérií. V úvahu připadá redukce triády na dvě oblasti, narušení sociální interakce a komunikace a restrikтивní, repetitivní vzorce chování, zájmů a aktivit. V současné době jsou poruchy autistického spektra definovány postižením:

- sociálního chování a sociální interakce
- komunikace
- představivosti manifestující se repetitivním chováním

Na základě poznatků více autorů předkládá B. Bazalová (2012, s. 25) výčet dalších symptomů poruch autistického spektra, označovaných jako nespecifické variabilní rysy. Patří sem mentální postižení různé hloubky, zastoupené až u 80% postižených, hyperaktivita, hypoaktivita, nízká frustrační tolerance, úzkost, impulsivita, výbucky hněvu, sebeoškozování, agresivita, alergie, epilepsie, poruchy spánkového rytmu, odlišnosti v motorickém vývoji, změny v emoční reaktivitě, stravovací potíže, abnormality v oblasti percepce (sluchová, vizuální, taktílně-haptická, čichová hypersenzitivita, či hyposenzitivita, vnímání horka a chladu, rovnováhy-otáčení se dokola, změněný práh bolesti) (Griffin, S., Sandler, D. 2010, s. 11-12).

**Narušená sociální interakce a sociální chování**

Sociální vztahy, jak tvrdí M. jelínková (2000, s. 4), jsou pro osoby s autismem mnohem složitější než komunikace, a to proto, že slova mohou být stále stejná, ale sociální situace se neopakuji. Jedinci s autismem nerozumí tomu, co cítíme, co si myslíme nebo jaké máme úmysly či přání. Nedokáží čist z očí, gest, postojů, ani mimiky. Realitu vnímají doslovně. „Pochopit sociální chování vyžaduje značnou flexibilitu a schopnost abstraktního pohledu, se kterým se nepružný kognitivní styl dětí s autismem nemůže vyrovnat.“ J. Pipecová (2006, s. 310) popisuje neschopnost vzájemné společenské interakce osob s autismem jako překážku v adaptaci na jejich okolní prostředí. Autističtí jedinci si vytvářejí vlastní pravidla porozumění životu, který je pro ně chaotickým. Logice těchto pravidel rozumí jen oni sami. N. J. Patrick (2011, s. 38) vysvětluje, že „nor-
mální“ lidé se učí pomocí instrukcí a pozorováním jiných lidí a interpretací jejich chování. Tuto schopnost lidé s diagnózou autismus postrádají, nejsou schopni posuzovat situaci a chování z hlediska jiných lidí. Neschopnost včítit se do pocitů a myšlení jiných lidí, výrazně zmenši možnosti správného posouzení toho, co právě pozorují. „Lidé s autismem mají rádi předvídoanost a jasná pravidla. Ale sociální situace jsou charakteristické svou nejednoznačností a při vykládání určitého sociálního momentu je velmi důležitý kontext. Rámcová pravidla sociálního chování existují, jsou však příliš obecná a závisí na sociálním cítění lidí. Lidé s autismem se proto v sociálním světě neorientují, je z jejich pohledu příliš složitý a nepředvídatelný“ (Franců, M. 2012, s. 14).

R. Pešek (2014, s. 30), specializující se ve své publikaci na osoby s Aspergerovým syndromem, uvádí, že tito lidé často tápou v tom, jakou sociální dovednost použít v závislosti na sociální situaci. Tento proces se označuje jako troji chyba. Jedná se o špatné vyhodnocení informace, která je pro sociální situaci stěžejní, následuje nesprávná, mnohdy vztahovačná interpretace těchto informací, takže celá interakce je logicky zakončena chybnou reakcí.

**Narušená oblast komunikace**

Problémy s komunikací u dětí s autismem nelze vysvětlit nižší mentální úrovni, jak popisuje M. Jelinková (1999, s. 2), schopnost mluvit je obvykle zachována, i když je řeč vážně narušena. Pochopit význam vzájemné komunikace, je pro tyto děti obtížné. To, že prostřednictvím komunikace mohou ovlivňovat své okolí, nechápou. Je tedy nutné jim zprostředkovat porozumění toho, proč vůbec komunikovat.

„U části osob s autismem je řeč vyvinuta, ovšem nemusí sloužit k funkční komunikaci. Zde je třeba rozlišovat mezi řečí, která je „pouze“ prostředkem komunikace, a samotnou komunikací, která slouží k předávání a přijímání informací ve společenském kontextu… verbální jazyk je natolik abstraktní, že část si jej nikdy neosvojí a ostatní jen částečně, protože jednotlivá slova jim nedávají smysl a musí se je náročným způsobem učit“ (Štanclová, J. 2012, s. 13).

Vývoj mluvené řeči bývá opožděn, nebo zcela chybí, včetně pokusů o neverbální komunikaci, oční kontakt, gesta nebo mimiku. Pokud je řeč vyvinuta, chybí schopnost zahájit a udržet konverzaci. Používání jazyka bývá echolalické, stereotypní, ulpívavé, jednostranné, idiosynkratické, společensky nepřijatelné, nepřizpůsobivé sociální situaci.

Jak poukazuje M. Jelínková (2002, s. 6), problémy v komunikaci, neschopnost porozumět pokynům, nemožnost vyjádřit souhlas či nesouhlas a nemožnost ovlivnit prostředí, ve kterém jedinec žije, mohou být přičinou poruch chování. Na základě znalostí profesorky P. Howlinové dále uvádí, že pro některé osoby s postižením je nevhodné chování jediným možným a účinným prostředkem komunikace, například agresivní chování může být formou snahy upoutání pozornosti.

Poruchy v oblasti představivosti

Poruchy v oblasti představivosti mají za následek narušení schopnosti imitace a symbolického myšlení, čímž je znemožněn rozvoj hry, učení a potažmo celý vývoj. Dítě ustane na hře typické pro mladší děti, čímž se postupně nápadně liší od svých vrstevníků. Kvalita hry se odvíjí od tíže symptomatiky a významným podílem určuje úroveň celkové adaptability dítěte (Thorová, K. 2006, s. 118). Poškození představivosti se manifezuje repetitivním chováním, ulpívavými rituály a omezeným okruhem zájmů, jak uvádí M. Jelínková (2000, s. 4), a dále zmiňuje L. Wingovou, že deficit v představivosti předpokládá neschopnost kreativity a tvorby. Tato domněnka je ovšem mylná, protože jedinci s autismem mohou mít výtvarné nadání. Nejedná se však o výplod jejich fantazie, či představivosti, nýbrž o znázornění toho, co postižený viděl, nebo se v minulosti naučil.

Repetitivní, opakující se chování se věkem a zájmy mění. V počátcích se jedná u většiny případů o plácání či třepetání rukama, pohupování a chození po špičkách, otáčení se stále dokola, kroužení a točení předměty, stavění předmětů do řady, opakované otevírání a zavírání dveří, očichávání nebo olizování předmětů, nabírání vody do úst, mytí si rukou, a celkovou obsesi vodou, liptění na starých a známých předmětech, provádění činností stejným způsobem. Na vyšší vývojové úrovni se osoby s autismem často zajišťují o mapy, předpovědi počasí, jízdní řády, dopravní prostředky, čísla, sbírání faktů apod. Jejich potřeba v těchto zálibách je nutkavá a obsesivní, s přibývajícím věkem lze zaznamenat zmírnění symptomů (srov. Bazalová, B. 2011; Jelinková, M. 2000; Thorová, K. 2006). „Repetitivní a rituální chování má mnoho forem a záleží na
stupni vývoje postiženého a na prostředí, ve kterém žije. Jestliže se podaří rozvíjet komunikační a sociální dovednosti, pak závislost na rituálech a rutinách je menší a ubývá projevů obsesivního chování. ... Čím menší důraz je kladen na rozvoj sociálních vztahů, komunikace a kognitivních dovedností, tím větší je pravděpodobnost repetitivního a rituálního chování, které přetrvává do dospělosti“ (Jelinková, M. 2000, s. 4).

Jak uvádí B. Bazalová (2011, s. 49) z výpovědí dvou žen s autismem, opakující se situace a neměnnost pro ně znamená jistotu, předvídatost a bezpečí. Souvislost s nějakou úzkostí, strachem či fobií a obsesivním, či rituálním chováním uvádí více autorů. „Strach je reakce na specifický podnět, který člověk vnímá jako bezprostřední ohrožení, které nemůže zvládnout a proti němuž je bezmocný“ (Blahutková, M., Koubová, J. 1995, s. 3).

1.4 Diagnostická kritéria

Diagnostika dítěte s poruchou autistického spektra si žádá komplexní přístup všech odborníků. V případě, že se rodičům nebo dětskému lékaři něco „nezdá“, mělo by proběhnout neurologické vyšetření, u regresních případů, či případů s mentální retardací, by měla rodina s dítětem absolvovat také genetickou konzultaci, včetně vyšetření na dědičné poruchy metabolismu. Vzhledem k častému spoluvýskytu epilepsie je vhodné i preventivní vyšetření EEG, a také vyšetření mozku i jeho struktury, pomocí MRI a CT (Ošlejšková, H., Vítková, M. 2015, s. 102). Svoji důležitou roli má v celém procesu také například sociální pracovník, učitel a zejména rodič. Stěžejní je v diagnostickém procesu psychologické, speciálně pedagogické, eventuálně psychiatrické vyšetření. Speciálně pedagogickou diagnostiku provádí zejména pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra. Prostředky klinické diagnostiky jsou anamnésa, pozorování, rozhovor, dotazník, analýza produktů činnosti - analýza písmo, analýza hry, analýza kresby a popřípadě kazuistika. Dále se ve speciálně pedagogické diagnostice využívají testové metody (Krejčířová, D. 2003; Valenta, M. a Müller, O. 2013, s. 62-63).

Diagnostika vychází ze specifických projevů chování, jež jsou definovány v diagnostických manuálech, MKN-10. a DSM-IV. Za obtížnou lze považovat diagnostiku v raném věku, kdy se mohou stírat symptomy autismu s jinou vážnou poruchou. Ideální diagnostický model má fázi podezření, po němž ihned následuje fáze diagnos-
tická. Fázi, kdy se rodiče v problematice orientuji a jsou sami schopni vyhledávat možnosti následné péče, odborníci nazývají postdiagnostickou (Bazalová, B. 2011; Thorová, K. 2006). Kolem 2. roku života bývá diagnostika jednoznačnější, projevy dětského autismu lze spolehlivě odhalit již od 18. měsíce po narození.


U problémového chování napomáhá diagnostika určit možnou příčinu pomocí důkladné, objektivní funkční analýzy, jejímž cílem je porozumění takovému chování jedince ve vztahu k prostředí, ve kterém se odehrává. Je nutné zdůrazňovat individuální hodnocení tohoto vztahu, protože samotný funkční vztah mezi chováním a prostředím bývá taktéž vysoce individuální (Jelínková, M. 2002, s. 4).

Pro účely vzdělávání žáků s autismem lze využít Edukačně-hodnotící profil, který byl vytvořen právě pro pedagogy a další osoby, zabývající se edukací dětí s PAS. Profil lze využít při diagnostice Výstupem je stanovení aktuální vývojové úrovně dítěte v různých oblastech rozvoje osobnosti, která slouží jako podklad pro tvorbu IVP. Tento diagnostický materiál může pomoci také při průběžném hodnocení, přičemž je důležité stále se k jíž splněným položkám vracet a ověřovat, zda je dítě zvládá a umí využívat v každodenním životě. Hodnotícími oblastmi jsou ty, ve kterých mají děti s autismem deficit: sociální vývoj, komunikace, receptivní řeč, expresivní řeč, imitace, motorika, grafomotorika a kresba, sebeobsluha, vnímání, abstraktně vizuální myšlení (Čadilová, V., Žampachová, Z. a kol. 2012). V hodnocení jednotlivých oblastí vývoje, jež jsou dle
V. Čadilové a Z. Žampachové (2008, s. 89) nutné vyšetřit pomocí speciálně pedagogických nástrojů diagnostiky, se u dítěte mohou zjistit výrazné odlišnosti mezi jednotlivými oblastmi, což je pro stanovení následné intervence stěžejní. Výsledky hodnocení mentální úrovni dítěte se porovnávají s dětmi stejného fyzického věku, v rámci intervence již srovnáváme s dětmi na stejné vývojové úrovni.

Diagnostika se také zabývá úrovni vychovatelnosti a vzdělávatelnosti jedince s postižením s ohledem na možnosti jeho dalšího vývoje. Sleduje kompetence, které jsou omezeny a modifikovány, ale stejně tak se zabývá dovednostmi, které zůstaly nenarušeny a stávají se tak významným východiskem při koncipování následné speciální podpory, které se člověku s postižením, v rámci speciálněpedagogické péče, dostává (Přinosilová, D. 2007, s. 13).

„Speciálně pedagogickou diagnostiku chápeme jako systém poznatků zaměřených na možnosti a prostředky poznávání individuálních vlastností postiženého jedince, na odhalování podstatných souvislostí, které jsou příčinou těchto vlastností. Na jejím základě se stanovuje speciálně pedagogická diagnóza, která tvoří východisko při individualizovaném programu speciálně pedagogického působení na postiženého jedince, který má optimalizovat jeho vývoj a uplatnění v životě“, jak zmiňuje P. Hanák (2005, s. 15) na základě poznatků Vaška z roku 1995.

**Diferenciální diagnostika**

Poruchy autistického spektra mohou mít přidruženou jinou poruchu, a protože se vyznačuje narušením imunity, tak také onemocněním. U neurokutánních a chromozomálních poruch a u epilepsie je spoluvýskyt PAS několikanásobně četnější než u běžné populace. Autismus j nutno vždy diagnostikovat zvlášť. Příznaky, jak dále zmiňuje K. Thorová (2006, s. 283), jsou natolik širokospektré, mnohovrstevné a prolínající se, že jejich vzájemné hranice je obtížné vymezen.

„Od poruch autistického spektra je nutné odlišit všechny ostatní vývojové poruchy (včetně prostě mentální retardace a kombinovaných postižení, ale i specifických poruch řeči a některých dalších poruch učení), Rettův syndrom, neautistické poruchy vývoje osobnosti a sociální problémy (schizoidní porucha u dětí, sociální úzkost, mutismus) a závažné psychické poruchy s pozdějším počátkem (dětské psychózy – zejména
případy dětské schizofrenie, organické psychosy, získané afázie)“ (Krejčířová, D. 2003, s. 16).

K. Thorová (2006, s. 287-301) dále uvádí spojitost autismu a syndromu fragilního X chromozomu, Downova syndromu, tuberózní sklerózy, epilepsie, ADHD (poruchy aktivity a pozornosti), ADD (poruchy pozornosti bez hyperaktivity), OCD (obsedantně - kompulzivní poruchy), afektivní poruchy, Landau - Kleffnerova syndromu.

**Shrnutí kapitoly:**

2 EDUKACE ŽÁKŮ S PORUCHAMI AUTISTICKÉHO SPEKTRA

2.1 Legislativní vymezení

„Školy, které podporují inkluzivní vzdělávání, jsou účinným prostředkem boje proti diskriminačním postojům. Jsou podporou k budování inkluzivní společnosti, která je vstřícná k různým komunitám, vytvářejí podmínky pro vzdělání pro všechny, zaměřují se na efektivní vzdělávání a zlepšování jeho účinnosti. Zapojení škol do inkluzivního vzdělávání zefektivňuje celý vzdělávací systém.“

Prohlášení UNESCO ze Salamanky (1994)

Osoby se specifickými potřebami mají právo na vzdělání stejně tak jako všichni ostatní, jak je zakotveno v základním ústavním zákonu České republiky, Listině základních práv a svobod. Bezplatné a povinné základní vzdělání všech dětí zaručuje také Úmluva o právech dítěte. Osoby se zdravotním postižením mají dle Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením při vzdělávání nárok na úpravy vycházející z jejich individuálních potřeb. Konference v Salamance roku 1994 se započala snaha, jejímž cílem je, jak zmiňuje B. Bazalová (2012, s. 133) myšlenku M. Potměšila z roku 2010, „připravit jedince s postižením na život ve společnosti tak, aby jeho prožívání dostalo co možná nejvyšší kvalitu, která se co nejvíce blíží kvalitě života většiny.“ Tímto lze přiblížit termín inkluze, který je vyšším stupněm integrace postižených do společnosti, respektem odsouzení žáků a studentů. B. Bazalová (2012, s. 133) dále vystihuje rozdíl mezi oběma pojmy: „… integrace znamenala větší přizpůsobení integrovaného jedince, inkluzivní způsob vzdělávání s sebou nese připravenost všech včetně školy a minimum nutných úprav. Postižení nemá být limitujícím faktorem ve vzdělávání.“

Zákon o předškolním vzdělávání, který je vyšším stupněm integrace postižených do společnosti, nejvýše rozpoznává jedince s postižením jako osobu se speciálními vzdělávacími potřebami. Pro tyto žáky je zvláštní nutné vytvořit takové podmínky, které budou odpovídat jejich potřebám vycházejícím z povahy postižení. Jedná se o především o úpravu obsahu, forem a metod výuky, individu-
duální přístup, zohlednění postižení v procesu hodnocení, využívání speciálních didaktických a kompenzačních pomávek, a v případě potřeby užívání systémů augmentativní a alternativní komunikace. Žáci se vzdělávají dle upravených vzdělávací programů a ve speciálních školách, pokud to jejich postižení neumožňuje jinak. Konkrétně pro děti s autismem se může příprrava na vzdělávání poskytovat v přípravném stupni základní školy speciální. Ke zřízení jednotlivé třídy, oddělení nebo studijní skupiny s upravenými vzdělávacími programy v rámci školy potřebuje ředitel školy získat souhlas krajského úřadu. Pro usnadnění výuky a naplnění maximální podpory dítěte ve vzdělávacím procesu může ředitel školy zřídit funkci asistenta pedagoga, jež je součástí podpůrných opatření žáků s PAS. Na zajištění platu asistenta musí příslušné školské zařízení zažádat svého zřizovatele o navýšení finančních prostředků. Na základě žádosti zákonného zástupce se žák se SVP může vzdělávat dle individuálního vzdělávacího plánu, který je klíčovým dokumentem, a při kterém „je nezbytné plně respektovat speciální potřeby dětí s autismem, vycházející ze specifik postižení, z vývojové úrovně, a také musí být zohledněna i jiná přidružená postižení, poruchy či onemocnění...“ (Čadilová, V., Žampachová, Z. 2012, s. 124). Zákon zmiňuje také možnost odkladu povinné školní docházky, který se odladí o jeden školní rok, a který je, dle K. Thorové (2006, s. 362), školským poradenským zařízením doporučován tehdy, objevuje-li se u dítěte nerovnoměrný profil schopností v pásmu průměru a podprůměru. Začátek povinné školní docházky lze odložit do doby, kdy dítě dovrší v zahájení školního roku 8. rok věku. Žák se může také vzdělávat jiným způsobem plnění povinné školní docházky, bez pravidelné účasti ve vyučování ve škole, tzv. individuálním vzděláváním (zákon č. 561/2004 Sb.).

Se školským zákonem souvisí vyhláška č. 73/2005 Sb. a její novela č. 147/2011 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Podle těchto vyhlášek jsou děti s PAS považovány za žáky s těžkým zdravotním postižením, kterým s ohledem na rozsah speciálních vzdělávacích potřeb náleží nejvyšší míra podpůrných opatření (Thorová, K. 2006, s. 359). Vyhláška ustanovuje podpůrná opatření, která využívají speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zajištění služeb asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě. Vyhláška dále zajišťuje možnost vzdělávání for-
mou individuální nebo skupinové integrace, ve školách samostatně zřízených pro žáky se zdravotním postižením nebo kombinací uvedených forem. Zmiňuje se o náležitostech tvoření IVP a typech speciálních škol (vyhláška č. 72/2005 Sb.).

Rozsah školského zákona je konkretizován ještě ve vyhlášce č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních a její novele s č. 116/2011 Sb. Poradenské služby jsou poskytovány dětem, žákům, studentům a jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením. Dokument dále uvádí typy poradenských zařízení, pedagogicko-psychologickou poradnu a speciálně-pedagogické centrum, jmenuje sestavu odborníků v nich (školní psycholog, školní speciální pedagog, výchovný poradce a školní metodik prevence) a formuluje jejich kompetence a systém poradenství (vyhláška č. 72/2005 Sb.).

V současné době je aktuální Akční plán inkluzivního vzdělávání, který vychází ze Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020, a který si klade za cíl podporovat rovné příležitosti a spravedlivý přístup ke vzdělávání. Tento trend zapříčinil změnu legislativy, a dal vznik novele školského zákona č. 82/2015 Sb., která nabyla účinnosti od 1. 5. 2015. Tato novela upravuje pojetí žáků se SVP a definuje, jak k nim přistupovat. Dle zákona jsou dětmi, žáky a studenty se SVP osoby, které k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo k užívání svých práv potřebují na rovnoprávném základě s ostatními poskytnout podpůrných opatření. „Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta“ (zákon č. 82/2015 Sb.). Novela deklaruje rovný přístup ke vzdělávání pro všechny, upouští od kategorizace. Zaměřuje se na posílení poradenského systému, podporu v oblasti diagnostických nástrojů a samostatnost SPC. Přípravné třídy budou uskutečňovat vzdělávání všech dětí, již ne pouze dětí se sociálním znevýhodněním (zákon č. 82/2015 Sb.).

Reforma speciálního školství v podobě budoucích podpůrných opatření je více charakterizována ve vyhlášce č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (platnost od 28. 1. 2016, účinnost od 1. 9. 2016), upravuje pravidla vzdělávání těchto žáků, přihlíží ke všem vyjádřením žáka v záležitostech týkajících se jeho vzdělávání s ohledem na jeho věk a stupeň vývoje a v souladu s jeho zájmem. O záležitostech vzdělávání se žákoví nebo jeho zákonnému zástupci poskytují dostatečné informace. V příloze vyhlášky je uvedena norma finanční náročnosti opatře-
ní 2. - 5. stupně, členění do stupňů, pravidla jejich použití a úloha poradenského zařízení v tomto procesu. Vyhláška dále změňuje podrobnosti k individuálnímu vzdělávacímu plánu, k pozici asistenta pedagoga, poskytování vhodného komunikačního systému a organizaci vzdělávání žáků s přiznanými podpůrnými opatřenimi (vyhláška č. 27/2016 Sb.).


**Zákon 108/2006 Sb. o sociálních službách**

Na základě sociálního šetření lze posoudit stupeň závislosti na druhé osobě. Osobám, které jsou z důvodu nepříznivého zdravotního stavu v oblasti běžné denní péče o vlastní osobu a v soběstačnosti závislé na pomocí jiné osoby, lze ze zákona poskytnout **příspěvek na péči** (vyhláška č. 505/2006 Sb.). Rodiny s dětmi s PAS ve věku 0-7 let mohou využít tzv. **ranou péči**, terénní službu, která je svým zaměřením podporou a specializuje se na konkrétní typ postižení. Poskytovatelé jsou zejména neziskové organizace, **střediska rané péče**. Náplní této podpory je, jak uvádí M. Bartoňová, B. Bazalová a J. Pípěková (2007, s. 55-56), využití všech odborných opatření, sloužících ke zlepšení organických funkcí, vybudování adekvátních způsobů chování a vývoji osobnosti. Diagnostika a následná stimulace jsou předpokladem odstranění nebo alespoň zmírnění působení rizikových faktorů v rozvoji dítěte. Dále je možné u osob s autismem využít služby **osobního asistenta**, který je pracovníkem sociálních služeb a absolventem vzdělávacího kurzu (Vosmik, M., Bělohlávková, L. 2010). V dospělosti, kdy se osoby s PAS osamostatňují, mohou na základě míry postižení volit také způsob bydlení. Jeho možnostmi jsou většinou bydlení s rodinou nebo zákonem podporovaný týdenní stacionář, domov pro osoby se zdravotním postižením, chráněné bydlení, podporované bydlení, samostatné bydlení s podporou služby osobní asistence i na jiné úkony (vhodné pro
osoby s Aspergerovým syndromem nebo vysoce funkčním autismem), samostatné běžné bydlení (pro dg. vysoce funkční Aspergerův syndrom). Obdobně jako ranou péči, zajišťují i tuto službu občanská sdružení, či agentury. **Týdenní stacionář** poskytuje pobytové služby osobám, vyžadujícím pravidelnou pomoc další osoby. Jedná se o péči o vlastní osobu, pomoc při zajištění bydlení, zprostředkování kontaktu se společností, pomoc při prosazování práv a zájmů apod. **Domov pro osoby se zdravotním postižením** je novým termínem Ústavu sociální péče, který je velkokapacitním zařízením pro osoby s mentálním postižením. Tato služba postrádá odbornost na problematiku autisma. **Chráněné bydlení** je uspořádání několika dospělých osob, i s těžším postižením, z nichž každý má svůj malý byt, o který, s dopomocí nepřetržité asistenční služby, pečuje a učí se hospodařit. Jak uvádí M. Vosmik a L. Bělohlávková (2010, s. 145), v oblasti sociálních služeb existuje chráněné bydlení od roku 2009 a lze definovat jako „tréninkové bydlení, bydlení na zkoušku“. **Podporované bydlení** nabízí jedinci s PAS vyšší míru osamostatnění s možností využití podpůrných služeb, zabezpečujících klientovi finanční poradenství, pomoc s domácností, péči o vlastní osobu, případně emocionální podporu (Bazalová, B. 2012; Patrick, N. J. 2011).

„V České republice většina dospělých lidí s autismem a mentální retardací žije v celoročních ústavech sociální péče. … Velmi málo zařízení je schopno poskytnout lidem s poruchou autistického spektra speciální péči. Při neodborném vedení je velmi pravděpodobné, že se chování a celkové projevy lidí s autismem zhorší. … Člověk s autismem v ústavech sociální péče mnohdy dostává silná psychofarmaka, nebo je převezlen do psychiatrické léčebny“ (Thorová, K. 2006, s. 370).

### 2.2 Možnosti vzdělávání žáků s PAS

„Vzdělání je nejmocnější zbraní, kterou můžeme změnit svět.“

(Nelson Mandela)

Směry současné vzdělávací a kurikulární politiky jsou vymezeny **Národním programem rozvoje v České republice**, tzv. **Bílou knihou**. Struktura kurikulárních dokumentů sestává ze státní úrovně (předškolní, základní, střední, gymnaziální a střední odborné rámcové vzdělávací programy, RVP) a na ni navazující úrovně školské (školní vzdělávací programy, ŠVP). S vizí inkluzivního vzdělávání žáků s PAS je nutné, aby byl legislativní rámec stále aktualizován a aby reagoval na potřeby všech žáků,
včetně těch se SVP (Bazalová, B. 2012, s. 145-146). Podle poznatků V. Čadilové a Z. Žampachové z roku 2008, patří mezi podmínky úspěšného vzdělávání žáků s PAS osobní nasazení a informovanoct pedagogů, dostatečné personální obsazení, uspořádání třídy, klima třídy a školy a fungující podpora školského poradenského zařízení (Bazalová, B. 2012, s. 172). Žáci s PAS se mohou vzdělávat ve školách hlavního vzdělávacího proudu, nebo v samostatně zřízených školách pro žáky se zdravotním postižením. Jiný způsob plnění PŠD je stanoven pro individuální vzdělávání v domácím prostředí a pro vzdělávání žáků s hlubokým mentálním postižením (vyhláška 73/2005 Sb.).

**Předškolní vzdělávání** se uskutečňuje dle RVP PV, přizpůsobuje se vývojovým fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí této věkové skupiny (RVP PV, 2004). U dětí s mentálním postižením se zaměřuje na zvládnutí seboobsluhy, hygienických návyků a využívání kompenzačních pomůcek při edukaci. Prioritou vzdělávání dětí se SVP je také zajištění asistenta pedagoga a snížení počtu žáků ve třídě, je-li to nutné. Pro integrované vzdělávání dětí s PAS je důležité, aby byl pedagog mající dítě v péči dostatečně kompetentní a případně problémy dítěte ihned konzultoval s odborníky. Pro děti se STMP a TMP, se souběžným postižením více vadami a děti s autismem je ustanovena možnost zařazení do přípravěho stupň základní školy speciální, kde se děti vzdělávají nejvýše po dobu 3 let a dle RVP PV. Počet dětí je snížen na 4-6 žáků. Dle V. Čadilové a Z. Žampachové (2008, s. 216) mohou děti s PAS v rámci předškolního vzdělávání docházet také do dětských rehabilitačních stacionářů nebo do zařízení sociálních služeb (dříve ústav sociální péče), kde pro účely vzdělávání pracují speciální pedagogové. Základní vzdělávání žáků s PAS se uskutečňuje ve škole hlavního vzdělávacího proudu, ZŠ zřízené pro žáky se zdravotním postižením, kombinací těchto forem nebo jiným způsobem plnění PŠD. Dle míry přidruženého mentálního postižení se mohou žáci s PAS vzdělávat dle RVP ZV, RVP ZV-LMP, s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (aktuálně dobíhající do 31.8.2020) nebo dle RVP ZŠS. Základní vzdělávání může žák s PAS absolvovat na základní skole formou individuální či skupinové integrace, základní škole praktické (ZŠP, novela od 1.9.2016) nebo základní škole speciální (ZŠS). ZŠP je devítiletá, člení se na 1. a 2. stupeň, zařazení může předcházet diagnostický pobyt. Jejím absolvováním dosáhne žák stupně základní vzdělání. Vzdělávají se zde žáci se SVP – s LMP, s poruchami koncentrace, s hyperaktivitou, s poruchami chování, zkrátka děti, které z různých důvodů nejsou schopny uspět na základní škole hlavního vzdělávacího prou-
du. Vzdělávání je plněno dle RVP ZV nebo RVP ZV-LMP s přihláškou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Vzdělávání na ZŠS „je přizpůsobeno žákům se sníženou úrovní rozumových schopností, psychickými zvláštnostmi, nedostatečnou úrovni koncentrace pozornosti a nízkou úrovni rozvoje volných vlastností. Učivo je redukované na osvojení základních dovedností v jednotlivých vzdělávacích oblastech – předmětech, především vychází z prakticky zaměřených činností a pracovních dovedností. Prostředí, ve kterém se žáci vzdělávají, by mělo být klidné, nestresující, poskytující pocit bezpečí a umožňující koncentraci na práci“ (Bartoňová, M., Bazalová, B., Pípeková, J. 2007, s. 71). Ukončením devátého, popřípadě desátého ročníku, dosáhne žák stupně základy vzdělání. Vzdělávají se zde žáci se STMP, TMP, žáci s více vadami a autismem. Edukace je realizována dle RVP ZŠS. Začátek školní docházky lze odložit do 8 let věku dítěte, končí po devíti školních letech, případně je možné prodloužit do 17 let. Žáci s těžkým zdravotním postižením mohou být vzdělávání do 26 let. „Vzdělávání v základní škole speciální navazuje na výchovu v rodině a na předškolní vzdělávání ve mateřské škole, základní škole a na předškolní vzdělávání v mateřské škole speciální. Základní škola speciální se odlišuje od běžné základní školy organizačními formami vzdělávání a obsahem zaměřením výuky“ (Bartoňová, M., Bazalová, B., Pípeková, J. 2007, s. 71). Vzdělávání je zaměřeno zejména na osvojení sebeobsluhy a schopnosti využívat předměty denní potřeby v kontextu sociálních dovedností. Na základní vzdělávání navazuje střední školství v podobě odborných učilišť, praktických škol dvouletých a jednoletých a jiných alternativních způsobů pracovní přípravy (zácvikové kurzy, pracovní terapie, chráněné modelové dílny). Odborná učiliště navazují svým obsahem na vzdělávací program užívaný na ZŠP. Praktická škola dvouletá je určena pro žáky s mentálním postižením, případně žákům se více vadami a žákům, kteří ukončili školní docházku v nižším než devátém ročníku ZŠ. Praktickou školu jednoletou mohou navštěvovat žáci s těžkým zdravotním postižením, s TMP, žákům s postižením více vadami a autismem, jež ukončili vzdělání na úrovni ZŠS, případně ZŠP. Vzdělávání se zde uskutečňuje na podkladě RVP pro obor vzdělávání praktická škola jednoletá/dvouletá. Vysokoškolské vzdělání se týká především studentů s Aspergerovým syndromem a s vysoce funkčním autismem. Studenti s postižením jsou individuálně nebo skupinově integrováni.
Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální (porovnání RVP ZV a RVP ZŠS viz Příloha č. 1)

Podle RVP ZŠS se vzdělávají žáci, kterým úroveň jejich rozumových schopností nedovoluje zvládat požadavky obsažené v RVP ZV – LMP, konkrétně se jedná o žáky se středně těžkým a těžkým mentálním postižením a postižením více vadami. Vzdělávací program je členěn na dva díly, podle Dílu I. se vzdělávají žáci se středně těžkým mentálním postižením, Díl II. provádí vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami. Žáci, vzdělávající se na základě tohoto programu, mohou navštěovovat ZŠS, mohou být individuálně nebo skupinově integrováni, mohou být vzdělávání formou individuálního vzdělávání nebo, v případě žáků s hlubokým mentálním postižením, jiným způsobem plnění PŠD. Vzděláni se realizuje po dobu deseti školních let, nejvýše ale do konce školního roku, ve kterém žák dosáhne sedmnáctého roku věku. Žáci se stěžují na mentálním postižením, souběžným postižením více vadami a autisem mohou se souhlasem zřizovatele pokračovat ve školní docházce do 26 let. PŠD lze odloučit do 8 let věku dítěte. Nástupu do PŠD může předcházet diagnostický pobyt po dobu 2 – 6 měsíců. Program svým pojetím navazuje na RVP ZV – LMP, toleruje opoždění psychomotorického vývoje žáků, jejich fyzické předpoklady a pracovní možnosti. Vymezuje podmínky pro speciální vzdělávání žáků s různým stupněm mentálního postižení, umožňuje využití podpůrných opatření, které zohledňují SVP žáků (zohlednění SVP žáků vymezi podmínky pro speciální vzdělávání žáků s různým stupněm mentálního postižení, umožňuje využití podpůrných opatření, které zohledňují SVP žáků). Vzdělávání může po souhlasu MŠMT ČR trvat deset ročníků, dělících se na 1. stupeň (1. – 6. ročník) a 2. stupeň (7. – 10. ročník). Vyučovací hodinu lze rozdělit do více jednotek, tzv. bloků, podle potřeb a schopností žáků. Výsledky vzdělávání se hodnotí slovně. Oborem vzdělání základní škola speciální získá žák základy vzdělání. Ukončením ZŠS získá žák vysvědčení s doložkou o získání stupně vzdělání.

Vzdělávací činnost žáků se STMP dle Dílu I. jsou zaměřeny na rozvíjení rozumových schopností, osvojování přiměřených poznatků, vypěstování návyků sebeobsluhy, vytváření dovedností používat předměty denní potřeby a jednoduchých pracovních činností. Rozvíjení duševních a tělesných schopností je založeno na respektování individuálních zvláštností žáků. Mezi cíle vzdělávání patří osvojení si strategií k učení a motivace k němu, podněcování žáků k myšlení na podkladě názoru a řešení problému, vedení k všestranné a účinné komunikaci, rozvíjení schopností spolupráce, vedení žáků...
k uvědomování si svých práv a plnění svých povinností, rozvíjet potřebu projevování pozitivních citů, učit žáky chránit své zdraví a zdraví jiných, žít společně s ostatními a poznávat své schopnosti a možnosti a ty využívat. K utváření klíčových kompetencí (kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské, pracovní) by měl směřovat vzdělávací obsah, metody a formy vzdělávání i činnosti, které ve škole probíhají. Respektováním specifických potřeb žáků se STMP je kladen důraz na klíčové kompetence komunikativní, sociální a personální a pracovní. Úrovni rozumových schopností žáků musí odpovídat také vzdělávací obsah rozdělený do vzdělávacích oblastí. Totéž platí u průřezových témat propojujících vzdělávací obsah.

Vzdělávání žáků s TMP a souběžným postižením více vadami vyžaduje speciálně upravený vzdělávací program s jiným obsahem vzdělávání, metodami práce i speciálně upravenými podmínkami. Charakteristické pro tuto skupinu žáků je individualizované vzdělávání, AAK a rehabilitační tělesná výchova s relaxačními činnostmi. Vzdělávání podporuje především rozvoj elementárních komunikačních dovedností, pohybovou samostatnost, základy sebeobsluhy a soběstačnosti. Zaměřuje se také kultivaci osobnosti žáka, rozvoj estetického cítění a zájmů, výtvarných a hudebních schopností a nejjejednodušších pracovních dovedností. Cíle vzdělávání usilují o osvojení základních hygienických návyků a činností týkajících se sebeobsluhy, rozvíjení pohyblivosti žáků, rozvíjení komunikačních dovedností využíváním systémů AAK, osvojení schopnosti spolupracovat s blízkými osobami, vytvářet potřebu projevovat pozitivní city a rozvíjet pozornost, vnímavost a poznání. Mezi elementární klíčové kompetence žáků vzdělávajících se dle RVP ZŠS – Díl II. patří kompetence k učení, k řešení problémů, komunikační, sociální a personální a pracovní. Obsah vzdělávacích oblastí je upraven, tvorí jej pouze Člověk a komunikace, Člověk a jeho svět, Umění a kultura, Člověk a zdraví a Člověk a svět práce. Při vzdělávání žáků se souběžným postižením více vadami je nutné uplatňovat speciálněpedagogické postupy a alternativní metody výuky (srov. Ošlejšková, H., Vítková, M. 2015; Bartoňová, M., Vítková, M. 2007; RVP [online]).
2.3 Specifika edukačního procesu žáků s PAS

„Vychovávat dítě s autismem je maraton, ne sprint.“

(Eric Schopler)

V porovnání s jiným postižením, nejsou poruchy autistického spektra snadno rozpoznavatelné, lze je označit jako „skryté postižení“. A protože je povaha tohoto postižení mimořádně komplexní, jak uvádí M. Bartoňová, M. Vítková et al. (2010, s. 308) poznatky autorů J. Barnarda, A. Priora a D. Pottera z roku 2000, není inkluze těchto lidí do společnosti snadná, a o vhodnosti integrace a inkluze žáků s PAS v souvislosti se vzděláváním se spekuluje. Pakliže škola žáka s PAS integruje, je nezbytné, aby na to byla škola připravena a řídila se osvědčenými předpoklady úspěšné integrace. Musí být naprosto respektována individualita žáka, nutná je také obeznámenost s příznaky PAS, pedagogové by měli mít znalosti různých přístupů a ochotu v hledání inovativních metod (Vosmik, M., Bělohlávková, L. 2010).

„Dítě s autismem má vrozené nedostatky dané jeho postižením, z nichž vyplývají určité problémy. V praxi to znamená jiný přístup k těmto dětem, jiný způsob komunikace, jiný způsob výuky a praktického nácviku“ (Bartoňová, M, Bazalová, B, Pjepková, J. 2007, s. 141).

Při vzdělávání žáků s autismem je uplatňována metodika TEACCH programu, který byl vyústěním výzkumného projektu vědců E. Schoplera a R. Reichlera. Z tohoto programu vychází také vzdělávací metodika využívaná ve speciálních i běžných třídách v České republice, strukturované učení. Podstatou obou programů, metod, je princip individualizace, strukturalizace a vizualizace. Základní intervenční strategií je, jak uvádí M. Jelinková (2001, s. 53), strukturovaná výuka s důslednou vizuální podporou, vycházející z individuálního hodnocení každého žáka. Takovému hodnocení předchází pečlivé vyhodnocení schopností a dovedností žáka pomocí speciálních hodnotících škál, které pomohou odhalit, co je třeba rozvíjet. Podle M. Bartoňové, B. Bazalové, J. Pipekové (2007, s. 142) spočívá princip individualizace právě ve zjišťení úrovňě schopností dítěte, volbě adekvátního typu komunikačního systému (konkrétní předměty, fotografie, barevný obrázek, lineární obrázek, piktogram, nápis atd.), výběru vhodného pracovního místa, vypracování individuálního vzdělávacího plánu, volbě strategií řešení behavio-rálních problémů a přizpůsobení prostředí, kde program probíhá. Na základě principu individualizace také probíhá individualizovaná výuka, kdy každý žák pracuje dle své-
ho plánu. „Tento způsob umožňuje individuálně přizpůsobit učivo, pomůcky a metody jednotlivcům, přičemž je zaručen stejný postup všech pedagogů vzdělávajících žáka, …“ (Geislerová, K. 2012, s. 18). **Strukturalizaci** lze definovat jako vnesení jasných pravidel, zprůehlednění posloupnosti činností a jednoznačné uspořádání prostředí, ve kterém se jedinec s PAS pohybuje. Struktura poskytuje dítěti logičnost, řád, pocit jistoty a bezpečí, namísto zmatku a bezmoci a následného nežádoucího chování. Na základě těchto postupů může následně dítě s autismem akceptovat nové úkoly, učit se a lépe zvládat a reagovat na nové situace (Thorová, K. 2008, s. 54; Schopler, E. a kol. 2011, s. 151).

V praxi je strukturované učení charakterizováno určitými postupy, vizuálními pomůckami a prostředky komunikace. Spočívá v přípravě denních plánů z obrázkových karet, tzv. **denního režimu**, nabídce strukturovaných úkolů a přibližování každodenních činností v podobě **procesních schémat** sestávajících z jednotlivých kroků (Tuckermann, A., Häusler, A., Lausmann, E. 2014, s. 8). Nějznámou součástí denního režimu každého žáka je **tranzitní karta**, která hraje důležitou roli ve vymezení přechodu mezi dvěma činnostmi. A jak dále vysvětluje D. Drápela (2012, s. 35), dává jasnou informaci o tom, že jedna aktivita končí a začíná druhá. Viditelným uspořádáním lze jedinci s PAS pomocí odpovědět si na otázky **Kdy, kde, co, jak, jak dlouho, proč?** Práce se schématy se liší na základě úrovni porozumění symbolů a toho, jak je žák zvyklý se schématy pracovat. Ustáleným pravidlem je systém odebírání symbolů **zleva doprava**, nebo **shora dolů** (Čadilová, V. a Žampachová, Z. 2008). **Vizualizaci** lze kompenzovat handicap pozornostních a paměťových funkcí a také úspěšně rozvíjet komunikační dovednosti. Pro pochopení verbálního jazyka, který je pro osoby s PAS příliš abstraktní, se využívá komunikace s vizuální podporou, český VOKS. Smyslem tohoto systému je aktivizace žáka, který je nucen vyvinout, pro něj, relativně náročnou aktivitu, pakliže chtě je něco požádat. Sdělení pomocí KsVP je hmatatelné, žák udrží svoji myšlenku reálnou, až do jejího předání pedagogovi (Štanclová, J. 2012, s. 16). Celkově mezi výhody využívání principu vizualizace zahrají V. Čadilová a Z. Žampachová (2012, s. 54) pomoc při založení a udržení informace, objasnění verbálního sdělení a následně jeho snadnější a rychlejší interpretaci, porozumění a přijetí nastalé změny a usnadnění nezávislosti, zvýšení sebevědomí.

Pro dosažení cílů výuky je prospěšné znát hračky, předměty nebo činnosti, které dítě preferuje, potom je možné dítě ke hře nebo učení **motivovat**. K tomuto účelu lze použít i velmi neobvyklých prostředků, kterými si u dítěte zajistíme jeho pozornost.

„Cílem pedagogické intervence není přizpůsobit žáka s PAS normám školního prostředí, ale důsledným uplatňováním přiměřených metod práce ovlivňovat okolí dítěte s PAS, a tak měnit náhled na jeho specifické chování a jednání. Úlohou ovlivňování není přetváření žáka, ale vytvoření podmínek, za kterých bude žák úspěšnější a svobodnější. Proto práce se těmito žáky klade zvýšené nároky na pedagogy, na jejich trpělivost, důslednost, kreativitu i odborné znalosti“ (Čadilová, V., Žampachová, Z. 2012, s. 63).

2.4 Systém péče a poradenství

S přibývajícím počtem osob, jimž byla diagnostikována některá z poruch autistického spektra, se navyšeje také požadavků po specializované péči a odborném přístupu i poradenství rodinám s dětmi s autismem. Od konce minulého století je systém poradenství a péče o osoby s PAS stále zkvalitňován. V ČR poskytuje odborné poradenství zejména státem zřízena speciálně pedagogická centra (SPC), jež jsou vybudována v hlavních spádových oblastech. Charakteristiku těchto poradenských zařízení popisuje J. Pipeková (2006, s. 53): „Poradenské služby poskytují dětem od nejranějšího věku, žákům do doby ukončení povinné školní docházky, studentům po dobu studia na středních školách a podle potřeby i pro jedince s různým typem postižení v období rané dospělosti. Těžiště služeb poskytovaných SPC spočívá v systematické speciálněpedagogické, psychologické a psychoterapeutické práci, služby mají kompletní charakter, péče je

V každém SPC je, jak uvádí K. Thorová (2006, s. 371), pověřený pracovník MŠMT, který má na starost děti s PAS v kraji, tzv. krajský koordinátor. Dále existují samostatná poradenská pracoviště spolupracující s klinickou podporou dětí s PAS ve zdravotnických zařízeních. Jedná se o Asociaci pomáhající lidem s autismem APLA ČR, občanské sdružení, jež „sdružuje a zastřešuje veřejně prospěšné organizace, které uplatňují postupy a metody při práci s osobami s poruchou autistického spektra uznané odbornou veřejností a ve své činnosti se ubírají směrem hlavního (mainstreamového) terapeutického proudu a nikoliv alternativních metod. Cílem projektu APLA ČR je propagace uplatňování takových postupů a metod při práci s osobami s PAS v České republice, které vyplývají ze standardů odsouhlasených správní radou a členskou základnou a garantují vědecký přístup k autismu“ (APLA 2016 [online]). Tato nestátní organizace zajišťuje v ČR také tzv. ranou péči.

Péči o osoby s PAS a jejich rodiny zabezpečují také nestátní neziskové organizace (NNO) v podobě občanských sdružení a spolků (viz Seznam elektronických zdrojů). B. Bazalová (2012, s. 218-219) zmiňuje záběr působnosti těchto organizací, jež vznikly na základě potřeb rodičů a odborníků zajišťovat péči osobám s PAS, která není uskutečňována na státní úrovni. Finanční prostředky jsou získávány z nejrůznějších grantů, veřejných sbírek a darů a z těchto prostředků zabezpečují osobní asistence, vzdělávací pomůcky, terapi, pracovní uplatnění, bydlení apod.
2.5 Terapeutické přístupy

„Optimální terapeutický přístup je ten, který klienta nejméně obtěžuje, a přesto je účinný.“

(M. Jelínková)


„... žádná terapie nepřináší stoprocentní výsledky. Vzhledem ke komplikovanosti metodologické situace je obtížné ověřit účinnost jednotlivých terapií. Nicméně bylo zjištěno, že účinnost mnohých terapií nepřevyšuje placebo efekt (přechodné zlepšení díky víře a sugesci). ... existují faktory, které mají vliv na zlepšování dítěte a které by neměly být zaměňovány s efektivitou terapie. Patří sem přirozený vývoj dítěte, kvalitní výchovný styl rodičů, osobnost, talent a entuziasmus učitele či terapeuta, souběžně působící intervence (komunikační a pedagogická terapie) (Thorová, K. 2006, s. 381-382).

Odborníci zabývající se dlouhodobě problematikou autismu jsou k novodobým programům a léčebným technikám, mezi které v současnosti patří také terapie pevným objetím, homeopatická léčba, dietetická opatření, psychoanalytický přístup, facilitovaná terapie i nejstarší terapie Son Rise program, skeptičtí. Pomoc osobám s autismem vidí spíše v elektrickém celostním přístupu. „Celostní přístup zahrnuje intervenci v oblasti vzdělání a sebeobslužných dovedností, rozvíjí schopnosti v oblasti vnímání a motoriky, věnuje se rozvoji sociální interakce a nácvikům sociálních a komunikačních dovedností.
Dbá na emoční pohodu dítěte, věnuje pozornost rodině jako celku“ (Thorová, K. 2006, s. 382).


**Strukturované učení** je metodika, založená na zprůhlednění posloupnosti činností, jednoznačném uspořádání prostředí jedince s PAS. Systemizace, řád, logičnost, pocit jistoty a bezpečí namísto zmatku a neporozumění. Dítě se učí snášet nepředvídatelné situace, lépe se adaptuje a sebeorganizuje. Uplatňuje se u všech žáků s PAS, s přidruženou mentální retardací, hyperorganizuje. Uplatňuje se u všech žáků s PAS, s přidruženou mentální retardací, hyperorganizuje.


**Behavorální přístupy** dělí H. Jün (in Čadilová, V., Jün, H., Thorová, K. a kol. 2007, s. 133), jak jej uvádí B. Bazalová (2012, s. 196) na behavorální terapii, která se využívá při poruchách chování u klientů, kteří nechtějí spolupracovat, nejsou schopni vyjádřit své pocity a se svým chováním jsou spokojeni a na kognitivní behavorální terapii zaměřenou na změnu myšlení, využívanou u klientů s opačnými příznaky, než u první skupiny, své potíže chování reflektují a chtějí pracovat na změně k lepšímu. Termín je znám také pod pojmem *aplikovaná behavorální analýza*. 
**Komunikační terapie** neboli augmentativní a alternativní metody komunikace (AAK) se používají u dětí nemluvících, nebo u dětí s opožděným vývojem řeči, u malých dětí. Patří sem používání znaků, piktogramů, symbolů, psaní a čtení slov a také VOKS (Výměnný obrázkový komunikační systém), s pomocí kterého dítě začíná komunikaci využívat nejprve jako žádost, potom teprve jako prostředek k pojmenovávání. J. Pipeková (2006, s. 318) ve své publikaci také zmíní komunikaci s vizuální podporou, která je pro dítě s PAS konkrétní (oproti abstrakci u verbální komunikace), obrázky s nimiž pracuje, jsou pochopitelné, spojení mezi obrázkem a jeho skutečným významem je viditelné, KsVP je nepomíjivá, sdělení jsou trvalá a jednoznačná, kdykoli je možno se k nim vracet.

**Herní a interakční terapie** napomáhá zlepšit úroveň myšlení a uvažování, zlepšit komunikaci prostřednictvím gest, znaků a slov a v neposlední řadě sociální a emoční vývoj. Herní situace mohou být spontánní, či strukturované, dítě se učí chápat pravidla. Důležité je sdílení zájmu s dítětem.

**Fyzioterapie a pohybová aktivita,** kam lze zařadit také psychomotoriku se svou širokou škálou odborných činností, na podporu znevýhodněného člověka. Jedná se o volné označení více, mnohdy samostatných a vzájemně nezávislých postupů, mezi které lze zařadit pantomimu, tanec, relaxaci, pohybové hry, improvisaci s pohybem atd. (Müller, O. 2014, s. 60).

**Integrativní přístup** má za cíl zapojit dítě co nejvíce do aktivit kopírujících běžný život (předškolní zařízení, základní škola - speciální, běžná, volnočasové aktivity, nástup do práce - chráněná dílna, podporované zaměstnání, samostatné zaměstnání, samostatné bydlení - komunitní, chráněné, samostatné). Vše se odvíjí od individuálních potřeb jedince, které je možno podpořit úpravou prostředí.
Shrnutí kapitoly:

Současné reformní snahy o inkluzivní vzdělávání respektuji speciální vzdělávací potřeby osob se zdravotním postižením, potažmo dětí, žáků a studentů s poruchami autistického spektra. Legislativně je vzdělávání žáků s PAS ukotveno především ve školském zákoně č. 561/2004 Sb. a vyhláškách č. 73/2005 Sb. a 72/2005 Sb. a jejich novelách z roku 2011. Aktuální novelizace školského zákona, č. 82/2015 Sb., vnese do praxe pedagogů tzv. podpůrná opatření, která si kladou za cíl deklarovat rovný přístup ke vzdělání pro všechny. Přestože se autismus jeví jako postižení skryté, a má komplexní charakter, osvědčily se principy strukturalizace, vizualizace a individualizace v edukačním procesu žáků s PAS jako velmi prospěšné. V naplňování potřeb žáků s autismem je nezbytná také týmová práce pedagogů. Účinnou intervenci lze spatřovat v eklektickém celostním přístupu, jež má nesporný přínos jak pro jedince s PAS, tak pro jeho rodinu. Z dosavadních výzkumů lze usoudit, že péče, služby i personální obsazení poradenských zařízení pro osoby s poruchami autistického spektra nejsou v ČR dostatečně saturovány. Přičinou je také nedostatek zařízení pro osoby s autismem, jež v současné době pozvolna vznikají. Přestože se personál pečující o osoby s PAS v problematice vzdělává, péče o tyto osoby v dospělosti stále není dostatečně odborná, a důsledkem je snížení kvality jejich života.
3 VYMEZENÍ POJMU PSYCHOMOTORIKA

3.1 Psychomotorika jako pohybová hra

„...člověk je jen tam cele člověkem, kde si hraje. A hraje si s krásou a pro prožitek.“

(Friedrich Schiller)


U dětí má navíc hra sloužit k oddychu od struktury každodenního života řízeného do dopředu, zábývání se něčím spontánním a dobrovolným, pro dítě přirozeně motivací, protože taková hra se vztahuje k jeho zájmům, jak uvádí L. A. Kurtz (2015, s. 11).

Hry můžeme dělit podle nejrůznějších kritérií. Můžeme hrát hry v přírodě nebo v místnosti (menší, větší - tělocvična). Hry mohou podporovat tvořivost, intelekt, paměť nebo pozornost, myšlení, sociální vztahy, schopnost organizovat, plánovat, mohou se soustředit na rozvoj pohybových schopností, posílení vůle či pojetí sebe sama v hrách psychologicky zaměřených. Hry mají soutěživý nebo naopak kolektivní charakter, některé jsou založeny na náhodě. Existují hry pro jednoho i více hráčů, takže si hru můžeme osvojit nejprve individuálně a potom si její herní zásady vyzkoušet ve větším počtu hráčů. Hry mohou být sportovní, umělecké, nabízí se také využití nejrůznějších pro-
středí pro spontánní či řízenou zábavu s pravidly. Jak uvádí F. Mazal (1990, s. 9) dle Huizinga z roku 1971, pro všechny výše uvedené kategorie her platí, že hru lze chápat jako „myslulnou, dobrovolnou a společenskou činnost, která je vykonávána uvnitř pevně stanovených časových a prostorových hranic podle dobrovolně přijatých, ale bezpodmínečně závazných pravidel, která má svůj cíl v sobě samé a je doprovázena pocitem napětí a radosti i vědomím „jiného bytí“, než je všední život.“ F. Mazal ve své pozdější publikaci (2000, s. 13) doplňuje, že hra má také účelný a souvislý, uzavřený děj, a je kromě radosti, napětí, veselí, pohody a soutěživosti charakterizována také vysoší motivací k činnosti, při které se uplatňuje spousta dovedností.

Pohyb má vliv na naše zdraví. Udržuje nás ve fyzické i duševní kondici a je nezbytnou součástí zdravého životního stylu. Pohybová činnost působí na určité úrovni na psychiku člověka, zvyšuje jeho asertivitu, sebedůvěru a naopak snižuje depresi a napětí. Přírodním pohybových aktivit může také být činnost v různých sociálních rolích a do jisté míry přizpůsobení se, ale zejména získání sociálních dovedností a přijetí nových postojů. Ve většině pohybových her nabývají hráči mimo sportovní dovednosti také vědomostí, schopností komunikace a interpersonální vztahy (Mazal, F. 2000, s. 14-15). M. Blahutková (2008, s. 28) uvádí poznatky J. Adamírové z roku 1993 o tom, že fyzickou i sociální stránku osobnosti každého jednotlivce rovnoměrně rozvíjí forma pohybové aktivity, která se nazývá **psychomotorika**. Obsahuje prvky aktivního odpočinku, je procesem regenerace a vhodnou kompenzací duševní nátlaků.

M. Szabová (1999, s. 11) dokládá, že název psychomotorika pochází z Francie z 20. let tohoto století, kde se pod tímto názvem označovala léčebná tělesná výchova mentálně postižených. Postupně se psychomotorika začala jako druh léčebné terapie rozšiřovat na okruhu osob s tělesným a smyslovým postižením, až se v rámci prevence tyto hry a cvičení začaly uplatňovat i u osob zdravých. Jak uvádí M. Blahutková (2003), vede psychomotorika k vnímání vlastního těla, okolního světa i k prožitkům z pohybových aktivit. Využívá jednoduché herní činnosti, s nápadem, náčiním nebo bez nich, dále kontaktní prvky a prvky pohybové muzikoterapie včetně technik relaxačních. „**Psychomotorická terapie je charakteristická tím, že při ní dochází k ovlivňování duševních funkcí a osobnosti člověka za pomoci aktivace jeho motoriky (tím se liší od fyzio-terapie směřující k ovlivňování tělesné zdatnosti a pohybových funkcí). Z toho důvodu ji lze vymezit jako aplikaci tělesného pohybu (zasazeného do širšího kontextu psychomotoriky) použitou za účelem pomoci lidem změnit jejich chování, myšlení, emoce a další**

Psychomotorika má také spojitost s etikou, protože hry často působí na morální stránku člověka, umění komunikovat s ostatními, ale také např. na vytrácení se „oční“ kontakt a umění naslouchat druhým. Vnímání a prožitky krásy lidského pohybu rozvíjí u jedince praktikujícího psychomotorické hry prvky estetiky. Cvičením ve dvojicích dochází k utváření vztahů k pohlaví a řešení problematiky oboru sexuální výchova. Vy- lučováním endorfinů během hry směřujeme svůj organismus k prožívání libých pocitů. Prostřednictvím psychomotoriky také působíme na utváření vztahu jedince k hledání smyslu života a k jeho naplňování. Přispíváme tak k rovnováze osobnosti po stránce spirituální. Dotykáme se tak oborů filosofie (Blahutková, M. 2003).

Tímto výčet oborů, majicích s psychomotorikou mnoho společného, nekončí. Tato disciplína také úzce souvisí s hudebně pohybovou výchovou a také s duševní hygi- enou. Lze o ni tedy tvrdit, že má multifunkční charakter.

### 3.2 Psychomotorický vývoj zdravého dítěte v porovnání s PAS

„Pohyb je základním výrazovým prostředkem člověka, jazykem jeho pocitů a nálad, je prvotní formou prastaré lidské komunikace.“

(Mužík, V., Krejčí, M.)

Každý člověk se neustále vyvíjí, ať už se jedná o dítě v batoleticím věku nebo seniorea, o naprosto zdravého jedince či osobu s nějakým zdravotním handicapem. Vyvíjí se po stránce fyzické, ovlivněné pohybem, růstem svalů a kostí, tělesnou kondicí, moto- rickou či rytmickou zdatností. Vyvíjí se také psychicky – emočně, sociálně, rozvíjí své komunikační schopnosti. „Smysly, motorika, city a později řeč tvoří jako celek základnu dětského vývoje. Tak se může dítě zabývat okolním světem s porozuměním, může sbírat zkušeností, učit se být samostatné a sebevědomé“ (Hermová, S. 1994, s. 87).

U každého však záleží na tom, zda je prostředí, ve kterém žije, dostatečně akti- vizující. V závislosti na stimulujících vlivech okolního prostředí se stále vyvíjí některé reflexy a mechanismy. Aby se dítě optimálně vyvíjelo, potřebuje prostor pro pohyb – optimálně vybavený dětský pokoj, zahradu, hřiště, volnou přírodu. Dále podněcující prvky ke hře s různými materiály vhodnými pro rozvoj tělesných zručností a schopností,
obohacujících jemnou i hrubou motoriku na základě jeho možností. Nezbytný je také dostatek času ke hře a zkoumání, který je pro každé dítě jiný (Szabová, M. 1999).

Psychomotorický vývoj jedince je sledován již od prvních dnů života. Dětský lékař si postupně všimá všech oblastí rozvoje lidského organismu, který je až do období předškolního věku plný dynamických změn. Pediatr se zaměřuje na úroveň hrubé a jemné motoriky, expresivní i receptivní složku řeči, zrakový a sluchový vjem a chování v sociální oblasti. Pakliže má lékař při posuzování psychomotorického vývoje podezření na nějakou odchylku od normy, doporučí vyšetření u specialisty. Poruchy autistického spektra diagnostikuje psycholog nebo psychiatr. „Za abnormní považujeme, pokud dítě v 6 měsících nereaguje vzájemným sociálním úsměvem, do 12 měsíců nežvatlá a negestikuluje (nenatahuje ruku, nemává), do 16 měsíců neukazuje ukazovákem na zajímavé předměty a neužívá slova a ve třech letech spontánně neříká věty. Je třeba si uvědomit, že ve 14 měsících dítě většinou reaguje na své jméno, věnuje pozornost přítomnosti člověka v místnosti a na vzdálenost několika metrů navazuje frekventovaně oční kontakt. Také ztráta jakýchkoliv jazykových nebo sociálních schopností v jakémkoli věku je krajně podezřelá a měla by se stát indikací k dalšímu vyšetření“ (Thorová, K. 2008, s. 32).

M. Jelinková (2002) v jedné ze svých publikací zmiňuje, že posloupnost vývoje u dětí s autismem probíhá podstatně pomaleji než u dětí zdravých a v jednotlivých oblastech může být vývoj také velmi nerovnoměrný. V částech případěch motorické dovednosti předběhnou rozvoj poznávacích, posuzovacích a rozlišovacích schopností. Také se může stát, že technická schopnost mluvit předčí u dítěte s autismem schopnost porozumět mluvenému slovu. To, že se dítě chová neobvyklým způsobem, odhrazuje se z objetí, točí se dokola, chodí po špičkách, vyžaduje rituály, je hyperaktivní, neiniciuje sociální interakce, nemluví do svého třetího roku, využívá jakékoliv manipulace k dosažení svého požadavku, ještě není důvodem ke znepokojení nebo k podezření, že je dítě autistické (Thorová, K. 2008). Problémy v chování, které ale časem vymizí, se v určitém věku objevují i u zdravého dítěte. Naučí se ale chápate důvody pro změnu v chování a respektovat společenská pravidla. U dětí s autismem lze jako velmi obtížné vnímat zejména to, že na rozdíl od zdravého není přirozeně motivováno své chování měnit, nemá dostatečnou sebekontrolu, netouží tolik po pochvale a nedokáže předvídat reakce svého okolí na jeho neadekvátní chování (Jelinková, M. 2002).

V jiné své publikaci M. Jelinková (1999) vysvětluje předpoklady fyziologických změn ve vývoji mozku, jež jsou u dětí s autismem příčinou potíží v oblasti mentální
flexibility. Oproti vývoji zdravého jedince, kdy se do procesu vnímání a zpracování informací zapojují obě mozkové hemisféry a dítě získanou informaci využije ke svému prospěchu, dítě s autismem takovou zkušenost pouze opakuje. Souhra mozkových hemisfer je u diagnostikovaných jedinců zpomalena nebo zcela chybí, proces převzetí podnětů pravou polovinou a následná analýza sdělení polovinou levou je nefunkční.


Pro představu o možných, dosud zaznamenaných rozdílech ve vývojových milnících zdravého dítěte a odlišnostech ve vývoji dítěte s poruchou autistického spektra lze využít vypracovaný přehled ve formě tabulky (viz Příloha č. 2).

3.3 Kompetenční oblasti psychomotoriky


Neuromotorika je výkonnou složkou psychomotoriky, zahrnuje nepodmíněné i podmíněné reflexní, volní i mimovolní (automatismy, neuvědomělé pohyby) pohybové aktivity, bez ohledu na vyvolávající podnět. Tato výkonná složka zahrnuje oblasti jako
je jemná motorika (uchopení předmětů a manipulace s nimi, mimika, oromotorika), hrubá motorika, koordinace pohybů (souhra svalových skupin při chůzi, psaní, kreslení, hře na hudební nástroj), tělesné schéma (vnímání těla jako výkonné jednotky a jeho vlastností – délky, šířky, hmotnosti, proporcionality a umístění v prostoru), rovnováha, orientace v prostoru (určení polohy a směru při vnímání vlastností prostoru). Senzomotorika je soubor procesů, který spojuje oblast receptorů a smyslového vnímání s oblastí motoriky v rámci psychické regulace činnosti člověka. Do nervové soustavy přichází podněty zachycené receptory a tím vzniká výsledný pohyb. Senzomotorický systém navíc spojuje vnitřní svět s vnějšími stavy a potřebami člověka, plní funkci signálního systému. Pojem senzomotorika poněkud úžeho vysvětluji J. Průcha, E. Walterová a J. Mareš (2009, s. 261), jedná se o soubor schopností a dovedností pro činnosti, které jsou náročné na spojení smyslového vnímání a pohybů. Jako příklad autoři uvádějí sportovní či výtvarné činnosti, hru na hudební nástroj, nebo jakoukoliv práci založenou na fyzické aktivitě. Hodnotit úroveň zvládnutí senzomotorických činností lze na základě kvality nebo rychlosti odvedené práce, ale také toho, jak jsou činnosti sladěny, či jak se snížila únava. Sociomotorika, jak ji uvádí M. Szabová (1999) jako další oblast psychomotoriky, je předpokladem sociální komunikace. Představuje pohybové a motorické projevy, které jsou odpovědí jedince na podněty ze sociální sféry. Jedná se o chování člověka v rodině, ve škole, ve práci a schopnost pohybovat se v různých charakteristických skupinách odlišných věkem, kariérem, politické, náboženské či sexuální orientace. Psychomotorika v užším smyslu reaguje pohybem a motorickými aktivitami na psychický stav a funkce psychiky člověka – nálada, vnímání, myšlení, pozornost, paměť a představivost. Všechny výše popsané oblasti spolu úzce sousisí a jsou na sobě závislé. Stimulace, která je potřebná v každém věku, u všech dětí, zdravých nebo nemocných, zaměřené na specifické potřeby jedince, lze v rámci diagnostiky a terapie dosáhnout vyšší úrovní, růstu a rozvoje v těchto oblastech. V raném věku dítěte je však důležité získat pohybem co nejvíce zkušeností o sobě z

M. Blahutková (2008, s. 28) uvádí jiné dělení kompetenčních oblastí podílejících se na procesu psychomotoriky tak, jak je vnímá J. Adamírová z roku 1993, která informuje, že „zázkadem psychomotoriky je získat pohybem co nejvíce zkušeností o sobě z
hlediska fyziologického, kognitivního a emocionálního a umět je využíváv pro své sebe-
poznání, sebezdokonalování, ale i chování a jednání.“ První kompetenční oblast vztah-
hující se k citaci (Blahutková, M. 2008, s. 28) zahrnuje schéma těla, jeho velikost, jed-
notlivé části, svalové napětí a uvolnění, propojenost tělesného a duševního napětí, stabi-
litu a labilitu – rovnováhu, klid, různé polohy, různé stupně zatížení (funke vnitřních orgánů), prostor, pohyb v prostoru, jeho kontrolu, city, pocity. Druhá kompetenční oblast se vztahuje k prostředí, k věcem a předmětům, zejména k přírodním materiálům, předmětům denní potřeby, náčiní i nářadí (tělocvičným) a specifickým psychomotorickým pomůckám. Posledním, třetím úkolem, který je procesem celoživotním, je získat co nejvíce zkušeností ze společnosti. Znalost společenského prostředí a osob, ale také po-
znání sebe sama, svých potřeb a pocitů, vnímání druhých, navazování kontaktů, komu-
nikace, budování důvěry a odpovědnosti. Třetí kompetenční oblast tedy obsahuje so-
ciální vnímání, kooperaci s ostatními, připravenost pomáhat.

M. Blahutková a J. Koubová (1995) vnímají psychomotoriku jako nástroj k do-
sažení seberrealizace a duševní hygieny, ale také jako možný prostředek eliminující příznaky stresu. Tuto představu znázorňují autorky pomocí schématické konstrukce (viz Přílohy č. 3, 4, 5).

3.4 Zásady psychomotoriky

„Není problémem si hrát, problém je vědět, jakou hru a kdy ji vybrat a co nám hráči svým jednáním ve hře říkají.“

(Ferdinand Mazal)

Hodinu, ve které bude chtít pedagog uplatnit psychomotorické hry či cvičení je potřeba si důsledně naplánovat, položit si otázku, čeho chci kterou hrou docílit, proč chci konkrétní hru použít. Podle F. Mazala (2000, s. 28) může být odpověď spoustu. Hrou můžeme chtít zvýšit aktivitu dětí, snížit fyzické zatížení všech nebo většiny, pod-
poří spolupráci, kreativitu, dát šanci některému z dětí vyniknout nebo jen vytvořit dob-
rou atmosféru a příjemně strávit čas.

Pokud pracujeme s žáky s autismem, je vhodné si dopředu promyslet průběh vyučovací hodiny, připravit si pomůcky, počítať s tím, že bude možná nezbytné pravi-
dla, zadání hry zjednodušit tak, aby podstatu hry pochopily všechny děti a pro tyhle varianty si také připravit pomůcky. Zpravidla se řídíme takovou úrovní rozumových dovedností, která ve skupince žáků převládá. Pro dítě s větším intelektovým handicapem či nízko funkční úrovni komunikace zajistíme přítomnost dalšího pedagoga, který mu může asistovat. Při výběru hry by dle F. Mazala (1990, s. 25) měl pedagog přihlížet nejen k zájmu žáků, jejich fyzickému rozvoji a zvláštnostem psychického rozvoje, ale i k dalším faktorům, které na hru působí a zcela jistě ji také ovlivní. B. Borová (2001) tuto skutečnost potvrzuje, duševní, tělesné a sociální hledisko vyspělosti dítěte by mělo být pro každého pedagoga zásadní a neměl by nic v tomhle směru podceňovat. Dále zpřesňuje, že při výběru hry vycházíme z možností hráčů, jimž musí odpovídat pravidla a rozsah jejich pohybů, ale neznamená to, že ty nejnedodušší hry nemohou hrát i děti ve školním věku nebo dospělí. I jednoduché hry poskytují zábavu, napomáhají sociálnímu učení a zlepšují komunikační dovednosti bez ohledu na věk. Složité nebo nové hry s obtížnými pravidly naopak nemůžeme nabídnout skupině dětí, které ji nebudou schopni uskutečnit. Hra tak přestane být hrou a spíše znechutí. Míjet účinkem se může také hra, při níž se dvojici dítě upne jen na jednoho konkrétního kamaráda, a ostatní pro něj nebudou představovat splouhráče. K tomuto B. Borová (2001, s. 31) vysvětluje, že děti vnášejí do hry silné citové zabarvení a vazby. Nastíněná situace ale může hru zkomplikovat a omezí se pouze na hraní těch stejných hráčů. V takovém případě nabízíme dětem z velkého množství her vždy takové, které vychází z jejich herních zkušeností a zároveň je postupně připravují na situace odlišné.

Při všech hrách je také důležitým prvkem dítěte ke hře motivace. Zejména, pokud se jedná o hru dítě s autismem a jejímž účelem je posílit dítě v nějaké oblasti učení. L. A. Kurtz (2015) ve své publikaci zabývající se hrou u dětí s ADHD, autismem, smyslovým postižením a dalšími handicapy, vysvětluje, že posílení může mít různé formy, některé děti povzbudí jednoduché gesto, objekt nebo slovní pochvala. Lze ale použít také názorné nástroje posilující účast dítěte v činnostním učení, mohou jimi být například různé grafy nebo plány, znázorňující průběh hry. Za splněné úkoly může dítě získávat žetony či obrázky nebo oblíbené nálepk. Podle M. Blahutkové, J. Koubové (1995, s. 5) může být motivujícím prvkem ke hře také barevnost nářadí a náčiní, jednoduchost a originálnost pomůcek a také návrat k přírodě a sobě samému.

F. Mazal v jiné své publikaci (2000, s. 12 - 19) uvádí, že každá pohybová hra má nějaký cíl a obsah, koná se na nějakém místě a trvá určitou dobu. Vždy ji někdo řídí a
vede, osoba, která může při některých hrách mít také funkci rozhodčího a hru po celou dobu diagnostikuje a všímá si úrovně herních odpovědí, řešení herní situace hráčem dle svých nejlepších představ a možností, znalostí a kvality pohybových dovedností. Hra má předem určená pravidla, která vymezi to, co se ve hře nesmí – což je stručnější a lépe tomu všichni porozumí než určovat si, co je ve hře povoleno. Pravidla hry jsou ale proměnlivá, dají se dle potřeb okamžitě změnit, takže není nutné dodržovat jiná pravidla než ta nejvhodnější pro konkrétní hru, dané podmínky a přítomné hráče.


tivovat? Jaké prostředí je odpovídající potřebám pohybové hry? Pokud se ve hře vylučuje, jakou náhradní činnost pro vyřazené žáky připravíme a kde? Máme náhradní variantu či rezervní hru k dispozici?


Jiné cenné zásady a doporučení pro přípravu a průběh hry uvádí také F. Mazal (1990, s. 26 – 33). Tvrdí, že neexistuje hra, která by byla špatná. Existuje pouze špatně vybraná hra. Věnujeme se dostatečně vyzačení prostoru. U náčiní zvažujeme vhodnou velikost, váhu, kvalitu. Rychlá a pohotová organizace je důležitým předpokladem pro úspěšný průběh hry. Do funkci ve hře vybíráme vhodné typy žáků. Při popisu hry sdělíme hráčům, jakým způsobem hra končí. Po popisu hry, jejich pravidel a zadání funkcí ve hře by se měl pedagog stát neviditelným a vstupovat do hry pouze pro upřesnění pravidel. Hra je ukončena krátkým hodnocením. Pedagog může pomocí hry hodnotit všeobecný rozvoj dítěte, projevení aktivity a iniciativy dítěte, projevy nerozhodnosti, vztahy ke spoluhráčům, vztah k osobním chybám a jejich nápravě, vztah k prohře a vítězství a další aspekty. Herní situace musí pedagog řídit a dávkovat stupně nejistoty zahrnuté v úkolu a také ve schopnosti dětí na různém stupni vývoje. Pohybová hra by jako každá jiná měla být pro děti zábavou a přijemným prožitkem. Při opakování hry můžeme zdůraznit pravidlo, které je žáky při hře porušováno. Pro řízení fyzické a emocionální zátěže žáků lze měnit délku a četnost opakování hry, zmenšit nebo zvětšit herní prostor,
změnit činnosti či funkce jiných žáků, přidat jiné prvky v pohybových činnostech, zjednodušit či zkomplikovat pravidla hry, používat náčiní menší hmotnosti či rozměrů a naopak. Pokud se hra jeví zpočátku jako složitá, můžeme nejdříve dětem umožnit, aby si vyzkoušely ovládat herní prvky samy, bez účasti dalších hráčů. J. Moor (2010, s. 107) specializující se na hru a zábavné činnosti pro děti s autismem, zmiňuje, že pokud dítě s autismem např. hází stereotypně měřícm bez povšimnutí jiné osoby, může se sice taková hra cíle, ale může to také znamenat, že dítě si potřebuje hrát nějakou chvíli nejdříve samo, aby se s hrou seznámilo, potom můžeme hru zkusit převést na hru se sdílenou pozorností. Hru můžeme navíc obohatit, jak dále popisuje J. Moor (2010) tím, že budeme hru doprovázet popěvkou či říkankami. Může to dětem pomoci několika způsoby: zvýší se jejich uvědomění toho, co se děje, upoutá pozornost na vaši osobu, upoutá pozornost na vlastní hru, použitím známých jednoduchých opakujících se rýmů napomůže rozvoji jazyka, předvídavosti a napodobování, pomocí synchronizujících rytmů pomáhá dítěti posoudit, kdy má hodit, chytit nebo kutálet v souladu s pohyby těla, pomáhá dítěti, aby si uvědomilo vlastní pohyby a aby pochopilo skutečnost, že si může načasovat a koordinovat rytmickou činnost tak, aby ho to těšílo, vytváří prostor ke komunikaci, budí očekávání, posiluje motivaci ke komunikaci během přestávek, které zavedete (např. pokud dítě popěvek dobře zná, udělejte si pauzu, aby mělo možnost dokončit rýmy v očekávání, co bude dál – házení, skákání, lechtání a podobné.) Dítě, které je ponořeno do hr a získa pro nějaký nápad, je schopno se hluboko soustředit. Naproti tomu dítě znuděné činností, která je ve své podstatě stereotypní nebo jí předchází složité vysvětlování, nepřiměje k soustředění žádný příkaz, jak uvádí M. Blahutková a D. Jonášová (2009) ze znalostí L. Švandové z roku 2003.

V závěru této kapitoly může každý člověk zapřemýšlet, jaký byl jeho svět dětských her, který jej učil přijímat nové informace, rozhodování a přizpůsobování se okolnímu světu, stále se měním podmínkám a nárokům. Co se díky všem hrám, které kdy hrál, naučil, zažil přitom pocit štěstí nebo zklamání. Učil se rozeznávat realitu od fantazie a stále se zdokonaloval a postupoval na vyšší úroveň. A hraje si stále, protože hra je přirozenou součástí života.

V závěru této kapitoly může každý člověk zapřemýšlet, jaký byl jeho svět dětských her, který jej učil přijímat nové informace, rozhodování a přizpůsobování se okolnímu světu, stále se měním podmínkám a nárokům. Co se díky všem hrám, které kdy hrál, naučil, zažil přitom pocit štěstí nebo zklamání. Učil se rozeznávat realitu od fantazie a stále se zdokonaloval a postupoval na vyšší úroveň. A hraje si stále, protože hra je přirozenou součástí života.
Shrnutí kapitoly:

Hra, ať už si zrovna dítě hraje spontánně samo nebo se učí herním mechanismům za přítomnosti druhé osoby, je vždy prostředkem rozvoje. Obohacuje celý organismus, působí na všechny složky osobnosti. Je univerzálním jazykem pro všechny bez rozdílu, je tvarovatelná, disponuje obrovským množstvím pomůcek, které mohou mít i kompenzační charakter, takže ji lze v různé formě využít na všech úrovních duševního či tělesného vývoje. Důkazem nechť je skutečnost, že principiálně jsou si ty nej jednodušší, pro vývoj dětí důležité, hry v mnohem podobné ve všech zemích světa. A k jejich uskutečnění není často potřeba nic víc než jen předměty, které nám nabízí příroda. A to je podstatou i her psychomotorických.
4 VYUŽITÍ PRVKŮ PSYCHOMOTORIKY V EDUKAČNÍM PROCESU ŽÁKŮ S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA

4.1 Charakteristika, cíle a metodologie výzkumného šetření

Následující výzkum bude svou charakteristikou zaměřen na chování skupiny žáků s poruchou autistického spektra vzdělávajících se dle Rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělání Základní škola speciální, Dílu I. při využití prvků psychomotorických her v edukačním procesu. Cílem výzkumu bude popis tohoto chování a objevování možností a schopností žáků při aplikaci těchto her se zaměřením na problémové oblasti jedinců s PAS. Pro srovnání budou žáci pozorováni v každodenních podmínkách ve školním prostředí. Výsledkem sběru dat bude subjektivní pohled diplomantky na průběh šetření a interpretace výsledků shrtnutých v závěru pro speciálně pedagogickou praxi.

Hlavním výzkumným cílem práce je zmapovat soubor psychomotorických her a cvičení, které by mohly obohatit výuku žáků s poruchou autistického spektra na ZŠ speciální.

Dílčí cíle práce mají následující zadání:

1. Zjistit, které psychomotorické hry a cvičení z celého výzkumného šetření jsou vhodné pro výuku žáků středně těžkým mentálním postižením.
2. Popsat průběh jednotlivých her.
3. Specifikovat pomůcky, prostředí, pořadí her a jiné aspekty realizace jednotlivých her a cvičení.
4. Zjistit, zda psychomotorické hry rozvíjejí problémové oblasti žáků s poruchou autistického spektra (sociální interakce, komunikace, představivost-hra).

Praktická část diplomové práce se zaměří také na zodpovězení výzkumných otázek, vyplývajících z šetření:

Hlavní výzkumná otázka se zaměří na to, zda lze využít prvky psychomotoriky v edukačním procesu žáků s poruchou autistického spektra na ZŠ speciální?
Vedlejší výzkumné otázky zni:

1. Mohou psychomotorické hry podpořit vzájemnou kooperaci mezi spolužáky a posílit tak jejich sociální vztahy?
2. Byla při herních aktivitách nutná motivace žáků?
3. Zdařilo se výzkumným šetřením rozšířit spektrum her spontánně volitelných samotnými žáky ve volném čase?
4. Byla při realizaci psychomotorických her a cvičení nutná dopomoc dalšího pedagogu?

Metodologie výzkumu

Empirické šetření má povahu kvalitativního výzkumného šetření, využívá techniky typické pro kvalitativní výzkum. Pro sběr a vyhodnocení dat byly použity níže uvedené výzkumné techniky:

- **Participační pozorování** – zaměření se na chování a prožívání zkoumaných žáků v průběhu praktikování her, i v jiných činnostech ve výuce; pozorování chování žáků probíhalo po celou dobu výzkumu, při společných aktivitách i při individuální výuce - v interakci jednoho žáka s jedním pedagogem a také v nestrukturovaném volném čase v prostoru vyhrazeném pro přestávku.

- **Obsahová analýza žákovské dokumentace** – prostudování všech dostupných zpráv ze speciálně pedagogického a psychologického vyšetření, zaměření se na aktuální podobu individuálních vzdělávacích plánů žáků, konkrétně na cíle a priority ve vzdělávání a speciálně pedagogické postupy a zásady při výchově a vzdělávání. Za účelem zjištění anamnestických údajů, které nebyly v dokumentaci některých žáků dostupné, byli rodiče žáků písemně dotazováni (viz Příloha č. 9).

- **Případová studie** – analýza interakce jedinců ve zkoumané skupině sloužící k ucelení pohledu na její jedinečnost. Při studii byly kombinovány techniky sběru dat pomocí analýzy dokumentace, pozorováním žáků individuálně, či při chování ve skupině, na přestávce nebo při herních aktivitách tvořících výzkum, studiem výsledků samostatné práce žáků, komunikace s žáky.
• **Záznamový arch formou deníku** – zázisy diplomantky pojednávající o přípravě, průběhu a hodnocení her. Zázisy byly pořizovány vždy v rámci přípravy jednotlivých her a po jejich uskutečnění. Předmětem hodnocení bylo zacházení s pomůckami, interpretace pravidel her, vzájemná komunikace a kooperace mezi žáky, případně aktuální nálada některého z žáků, či připomínky a nápady asistujících pedagogů.

### 4.2 Profil zkoumaného souboru žáků

Zkoumaným vzorkem je skupina čtyř žáků navštěvujících jednu třídu na Základní škole praktické a speciální v Brně. Všichni tito žáci se vzdělávají podle Rámcového vzdělávacího programu pro Základní školu speciální, Dílu I. Společným rysem jsou jim poruchy autistického spektra s přidruženým mentálním postižením v rozsahu středně těžké mentální retardace. Pro účely vzdělávání mají žáci vypracován individuální vzdělávací plán, který jim redukuje a upravuje obsah učiva do takové míry, která odpovídá jejich vzdělávacím potřebám. Metody, formy i obsah učiva podléhají metodice strukturovaného učení. Třída, kterou žáci navštěvují, je heterogenní, věk žáků se pohybuje v rozmezí 15 – 18 let, jsou zařazeni do 8. – 10. ročníku vzdělávání. Výuka probíhá v blocích a žáci jsou vzděláváni téměř ve všech předmětech (vyjma tělesné, hudební a výtvarné výchovy) vyžadujících plnou pozornost individuálně. Chod třídy, kterou navštěvuje 6 žáků, personálně zajišťují čtyři osoby, dva učitelé, jeden z nich třídní, asistent pedagoga a vychovatel.
Případová studie žáka A

Rok narození: 2000

Diagnóza: dětský autismus, středně těžké mentální postižení

Osobní anamnéza: těhotenství bylo rizikové, porod ve 42. týdnu, provokovaný, klešťový; vývojové odlišnosti ve 3 letech, chlapec netvořil věty, na předměty zájmu ukazoval a nevyjadřoval pocity; není medikován.

Rodinná anamnéza: chlapec žije s matkou a dvěma mladšími sourozenci, kteří jsou zdrávi; rodiče jsou rozvedeni, otec se s chlapcem pravidelně vídá; matka i otec jsou OSVČ; v rodině není psychiatrická heredita.

Analýza psychologického a speciálně pedagogického vyšetření

Sociální chování: chlapec je diagnostikován jako typ aktivní/zvláštní, v nejistotě se projevuje úzkostlivě; se sourozenci vychází hezky, s vrstevníky nenavazuje žádné kontakty, drží se stranou, rád žaluje, když některý z nich něco udělá špatně; dělá ostatním schválnosti, schovává oblíbené věci apod.; nemá rád zásahy do osobní integrity, projedvuje fobii ze zubaře, střihání vlasů a nehtů.

Komunikace: řeč je lehce dyslalicí, s četnými agramatismy, echolálie, zvláštní zpěvavá intonace řeči, téměř chybí doprovodná mimika a gestikulace, opakuje stále dokola totéž.

Volná činnost, hra: chlapec má tendence ke stereotypiím, záliba v neměnnosti; fascinace kulatými předměty, rád si hraje s časopisy, které poté, co je dle osobitého systému naskládá na hromádku, škube a střihá na malé kousky.

Sebeobsluha: potíže ve stravování nejsou; s hygienou a oblékáním potřebuje asistenci; spaní bez obtíží.

Kognitivní schopnosti: jsou v pásmu středně těžkého mentálního postižení; myšlení je rigidní, nepružné, nemá poruchy vnímání.

Analýza individuálního vzdělávacího plánu žáka

Dle IVP je chlapec vzděláván ve speciální třídě pro žáky s autismem, individuální výuka probíhá jak v kmenové třídě, tak v odborných učebnách. Pro některé aktivity (spo-
lečné povídání a vyhodnocení chování na konci dne u tabule; výchovy) lze využít skupinovou výuku. Učivo je rozvolněno a upraveno ve všech předmětech. Ve výuce je upřednostňováno využívání názorných pomůcek, strukturované zadání úkolů, přenos poznatků do praxe a upevňení učiva. Žák je hodnocen pomocí širšího slovního hodnocení. Klíčové kompetence jsou zaměřeny především na vytváření strategií k předcházení nevhodnému chování, maximálního rozvoje komunikačních dovedností, samostatnosti při provádění jednotlivých pracovních operací. Vzhledem ke speciálně pedagogickým zásadám a postupům využívá žák režim dne vyvolává žák režim dne vyznácnou příznak a za všechny nasbírané žetony pak na konci dne odměnu v podobě předem vybrané oblibené pochutiny (oblibený oplatek, činnosti (četba z knihy receptů, zpívání oblibené písničky s kytarou) nebo hry.

**Případová studie žáka B**

**Rok narození:** 1998

**Diagnóza:** atypický autismus, středně těžké mentální postižení, syndrom fragilního X

**Osobní anamnéza:** těhotenství bylo bez značnějších potíží, v průběhu došlo jednou k omotání pupeční šňůry kolem krku plodu, porod normální v termínu; vývojové odlišnosti matka zaznamenala mezi 2. – 3. roku, chlapec nenavazoval oční kontakt, řeč i jemná motorika byly málo vyvinuté, nevyhledával hru s ostatními dětmi; medikován nikdy nebyl.

**Rodinná anamnéza:** jediné dítě, po rozvodu rodičů žije v péči matky, s otcem se viděla pravidelně, vyzvedává jej ze školy; v rodině je známa genetická predispozice z matčiny strany – autismus i syndrom fragilního X - chromozomu.

**Analýza psychologického a speciálně pedagogického vyšetření**

**Sociální chování:** typ aktivní/zvláštní, navazuje kontakty se spolužáky i pedagogy-občas nerespektuje osobní prostor druhého, pusinkuje druhé apod.; uposlechně známé pokyny; pro vykonání krátkodobé samostatné práce potřebuje motivační podporu a strukturu úkolů; hůře se adaptovala na změny (nutná pevná struktura času), nové prostředí a neznámé osoby je nervózní, zesilují u něj pohybové stereotypie a autoagreze (kouše se do zápěstí).
Komunikace: chlapec zřídka navazuje oční kontakt, jeho mimika je poměrně chudá, komunikačně využívá jednoduchá gesta; ne vždy funkčně komunikuje formou slov a slovních spojení, známým pokynům rozumí, objevuje se řečová stereotypie, občas vulgarismy; využívá metodiku VOKS, někdy potřebuje asistenci pedagoga s chystáním větěného proužku.

Volná činnost,hra: rád si prohlíží knihy s dinosaury, nákladními auty a zvířaty; v nestrukturovaném volném čase se objevují pohybové stereotypie, např. kývání horní částí trupu a mechanické popojíždění autem; s ostatními dětmi ve třídě se s dopomocí pedagoga zapojuje do her se zjednodušenými pravidly.

Motorika: častý výskyt motorických stereotypií - kývání horní částí těla, horních končetin a prstů; při psaní a kreslení mírná dyspraxie, neupevněný správný úchop psacího nástroje, levá laterality ruky, při psaní jsou využívány pomocné čáry a body.

Sebeobsluha: jednoduchou sebeobsluhu zvládá samostatně, občas s verbální korekcí, složitější činnosti s využitím procesuálních schémat; dopomoc potřebuje při používání WC; neumí si zavázat tkaničky.

Kognitivní schopnosti: odpovídají pásmu středně těžkého mentálního postižení, jeho výkon je ovlivněn především případnými poruchami aktivity a pozornosti.

Analýza individuálního vzdělávacího plánu žáka

Chlapec je vzděláván ve speciální třídě pro žáky s autismem, učivo je ve všech předmětech rozvolněno, forma výuky je individuální jak v kmenové třídě, tak v odborných učebnách. Pro některé aktivity (společné povídání a vyhodnocení chování na konci dne u tabule; výchovy) lze využít skupinovou výuku. Ve výuce je upřednostňováno využívání názorných pomůcek, strukturované zadání úkolů, přenos poznatků do praxe a upevnění učiva. Žák je hodnocen pomocí představeného řízení dne, přenos poznatků do praxe a upevnění učiva. Žák je hodnocen pomocí širšího slovního hodnocení. Pro jasnou vizualizaci činností dne si žák sám předchystává režim dne. Klíčové kompetence jsou zacíleny na rozvoj verbální komunikace, dodržování základních pravidel společenského chování v dané situaci a prostředí, nácvik domácích, zahradnických a technických prací a rozšířování špičky těchto činností, prodlužování doby soustředění a dovednost požádat o pomoc. Vzdělávání je podpořeno vhodným motivačním systémem, obdobně jako žák A, má žák B možnost získat za jednotlivé činnosti žeton (po nachystání režimu dne si vybírá také sérii žetonů dle nálady - obrázky dinosaurů, krokodýlů, sekaček na trávu a
„příšeráků“), za všechny nasbírané žetony pak na konci dne odměnu v podobě předem vybrané pochutiny, činnosti nebo hry (pexeso apod.). Žák B preferuje pochutinu nebo zhlédnutí videoklipu oblíbené kapely.

**Případová studie žáka C**

**Rok narození:** 2000

**Diagnóza:** dětský autismus, středně těžké mentální postižení, vrozená vývojová vada mozku, epilepsie

**Osobní anamnéza:** průběh těhotenství byl bezproblémový, porod taktéž, v termínu; opožděný vývoj řeči od cca 10 měsíce; od této doby také zaléčen antiepileptiky.

**Rodinná anamnéza:** chlapec žije v úplné rodině, se dvěma zdravými sourozenci, s mladším bratrem (5 let) jsou s žákem C momentálně na stejné úrovni, takže si rozumí, druhý mladší bratr (12 let) jej, dle matky, vnímá jako rivala, má tendence se s ním srovnávat; rodiče jsou oba zaměstnani. V rodině není známa žádná genetická predispozice.

**Analýza psychologického a speciálně pedagogického vyšetření**

**Sociální chování:** typ aktivní/zvláštní; ve škole se orientuje pomocí piktogramů s nápisem; rád vyvolává a pozoruje reakce ostatních dětí nebo dospělých, spolužáky pošťuchuje a lechtá, sociální interakci ale neumí navázat funkčním způsobem; občas nerozumí verbálním instrukcím; v samostatné práci u stolu plní úkoly v šanonech, často se úzkostlivě ujišťuje, zda pracuje správně; pro práci musí být průběžně motivován, pozornost je odklonitelná, pracovní tempo pomalé; objevují se problémy v chování jako reakce na neúspěch, negování činnosti.

**Komunikace:** chlapec verbálně nekomunikuje, používá jen pár slov, jejichž výslovnost je pro cizího člověka nesrozumitelná, ve škole komunikuje pomocí metodiky VOKS; oslabena je i schopnost porozumění, odezírá z mimiky a reakcí druhých, rozumí pouze jednoduchým a známým příkazům; navazuje funkční a dlouhotrvající oční kontakt; jeho mimika je silně omezená, převažuje úsměv, ne vždy adekvátní situaci; gestikuluje omezeně, ale funkčně, ukazuje imperativně i deklarativně.

**Volná činnost, hra:** ve volném čase dává chlapec přednost hrám s pedagogy, je soutěživý, rád vyhrává, do společných her se zapojuje s asistencí pedagoga, obtížně chápe
pravidla her; jako motivaci si vybírá konkrétní předměty – sladkosti nebo provázek, se kterým běhá a tahá jej za sebou.

**Motorika:** občas se vyskytují motorické stereotypie; chlapec je obratný při manipulaci s drobnými předměty; úchop je správně upevněn s nadměrným přitlakem na podložku; píše v širokém řádku, pracuje dle vzoru.

**Sebeobsluha:** oznámí potřebu na WC, obléká se a stoluje dle procesního schématu, okruh jídel se daří postupně rozšiřovat.

**Kognitivní schopnosti:** aktuální výkon se pohybuje v pásmu středně těžké mentální retardace; nízká flexibilita v myšlení, zvýšená unavitelnost a výkyvy v práceschopnosti.

**Analýza individuálního vzdělávacího plánu žáka**

Stejně jako žáci A a B, je žák C vzděláván ve speciální třídě pro žáky s autismem, učivo je ve všech předmětech rozvolněno, forma výuky je individuální jak v kmenové třídě, tak v odborných učebnách. Pro některé aktivity (společné povídání a vyhodnocení chování na konci dne u tabule; výchovy) lze využít skupinovou výuku. Ve výuce je upřednostňováno využívání vizuální podpory ve všech činnostech, používání názorných pomůcek, strukturované zadání úkolů, přenos poznatků do praxe a upevnění učiva. Žák je hodnocen pomocí širšího slovního hodnocení. Pro aktivní spolupráci a dobré naladění je žák neustále motivován, režim dne má vyznačen lineárními obrázky činností. Ty činnosti, za které může žák získat žeton (obrázky vláčků, Mr. Bean), jsou vizuálně odděleny modrým proužkem. Odměnu v podobě pochutiny nebo provázku si žák vybírá v polovině a na konci dne. V průběhu dne je hodnoceno také chování žáka, které je na konci výuky okomentováno a adekvátně odměněno v rámci kolektivní aktivity u komunikační tabule. Výsledky chování jsou navíc celý týden vizualizovány v šatně pro informaci rodičů, kteří se na odměnovém systému žáka aktivně podílí.

**Případová studie žákyně D**

**Rok narození:** 2000

**Diagnóza:** dětský autismus, středně těžké mentální postižení, epilepsie
Osobní anamnéza: těhotenství bylo v normě, taktéž porod, který proběhl v termínu; zhruba ve věku 3,5 let byly zaznamenány vývojové odlišnosti v oblasti řeči, hry; od dětství medikována pro epilepsii.

Rodinná anamnéza: dívka žije v úplné rodině, má dva starší sourozence – sestru (41 let), která má diagnostikovánu Cronovu nemoc, bratr (31 let) je zdráv, oba mají vlastní rodinu; tatínek žákyně D také trpí epilepsí.

Analýza psychologického a speciálně pedagogického vyšetření

Sociální chování: přetrvávají specifika vyplývající z diagnózy; problémy v chování související s dospíváním; při příchodu do školy se objevuje negativismus spojený s neochotou chodit do školy, po odchodu matky se ale dívka zklidní a nadále dobře funguje a je pozitivně naladěna; je nutné ji předem připravit na změny; vyžaduje podporu formou pozitivní motivace.

Komunikace: nosí brýle, oční kontakt navazuje sporadicky, částečně jej udrží i s komunikačním významem; mimika je hůře čitelná; komunikačně využívá jednoduchá gesta, na známá gesta reaguje příležitě, rozumí jednoduchým a jasně formulovaným známým pokynům; verbálně komunikuje úsporně, ne vždy funkčně; slovní zásoba je chudší; pokud si je nejistá, objevují se řečové stereotypie, echolálie, smích a opakované přitakávání; využívá metodiku VOKS.

Volná činnost, hra: největší motivací je pro dívku tablet, pomocí kterého fotí svoje sourozence a zvířata; ve škole jako motivace fungují samolepky s náměty Hello Kitty, princezny od Walt Disney; ve volném čase ráda sedí na sedačce, pozoruje okolí a komentuje jej; spolužáky aktivně nekontaktuje, pro naplnění potřeby oslovuje dospělé.

Motorika: hrubá m. - pohybově bez větších nápadností, převládá občasný výskyt motorických stereotypií; jemná m. – velmi obratná v jemné motorice manipuluje s drobnými předměty, zavazuje samostatně tkaničky, navlékne nit na jehlu; grafomotorika – prává lateralita ruky, úchop psacího náčiní již téměř správně upevněný, dle nápodoby napiše některá velká tiskací písmena; kresba vývojově nevyzrálá.

Kognitivní schopnosti: celkový výkon odpovídá pásmu středně těžkého mentálního postižení; ve škole má potíže se zvládáním trivia; na všechny činnosti vyžaduje jasná procesuální schémata, posuvnou šipku a strukturu, v opačném případě selhává a je zbrk-
lá; myšlení je méně flexibilní, rigidní; pozornost v čase kolísá, po vykonané práci vždy potřebuje chvítko relaxace; někdy zvýšená unavitelnost (v souvislosti s epilepsí); přetrvalvájí potíže s orientací v prostoru, v neznámém prostředí.

**Analýza individuálního vzdělávacího plánu žáka**

Žákyně se vzdělává ve speciální třídě pro žáky s autismem dle RVP ZŠS, Díl I. Na základě žádosti rodičů a doporučení SPC má vypracován Individuální vzdělávací plán vztahující se na oblast trivia – čtení, psaní, počítání. V ostatních předmětech se dívka vzdělává dle Edukačního plánu vycházejícího z příslušného Školního vzdělávacího programu školy. Dívka je vyučována individuální formou a hodnocena širším slovním hodnocením. Pro některé aktivity (společné povídání a vyhodnocení chování na konci dne u tabule; výchovy) lze využít skupinovou výuku. Žákyně je silně motivována k překonávání problému souvisejícího s příchody do školy. Prioritou ve vzdělávání je také respektování správného chování ve třídi i mimo ni, dodržování pokynů pedagoga a eliminace užívání nevhodných slov. Klíčové kompetence se dále zaměřují na procvičování naučeného v různých kontextech a prostředích, v jednoduchých větách nebo s pomocí vizuální podpory (komunikačního deníku) vyjádřit žádost o pomoc, ale taky své prosby a potřeby; využívání přirozených situací k nácviku domácích prací bez nutnosti využití pracovních a procesuálních schémat; přijímání změn. Stejně jako ostatní žáci si žákyně vybírá na začátku dne oblíbenou odměnu (většinou vystřihování obrázků v časopisech nebo zhlédnutí pohádky na internetu) a získává ji na konci dne. Společně s ostatními je vyhodnocováno také její celodenní chování a stravování. Obdobně jako u ostatních žáků, je i u žákyně D odměnový systém provázaný s domácím prostředím – v případě nevhodného a negativního chování, nekoupí maminka oblibený časopis.

V procesu edukace je neustále nutné soustředit se na aktuální zdravotní stav, který se téměř každodenně odvíjí od slabších epileptických záchvatů.
4.3 Vlastní výzkumné šetření


Jednotlivé hry s prvky psychomotoriky byly naplánovány v takovém pořadí, aby byla výuka i výzkum co nejvíce efektivní. Po příchodu do rehabilitační místnosti byla výuka zahájena tzv. zahřívacím cvičením zaměřeným na hrubou motoriku se záměrem aktivizace energie po předchozích činnostech vyžadujících velkou míru soustředění žáků. Zpravidla bylo k tomuto cvičení využito nejrůznější tělovýchovné nářadí nebo náčiní. Následující hra měla za úkol žáky stmelit a podpořit je ve vzájemní spolupráci a vnímání se navzájem. Poslední třetí hra umožňovala tělesně i psychické zklidnění připravující žáky na další činnosti. Společné cvičení bylo ukončeno rozdáním žetonů, verbální pochvalu nebo naopak upozorněním na nevhodné chování některého z žáků a předáním tranzitních karet znázorňujících návrat k dennímu režimu a na přestávku.

Spektrum vybraných her pro účely výzkumu bylo voleno tak, aby rozvíjelo problematické oblasti jedinců s PAS. Těmito oblastmi jsou komunikace, představivost a orientace v běžných sociálních situacích. Faktory rozvoje byly v jednotlivých cvičeních soustředěny také na oblasti napodobování, vnímání, hrubou a jemnou motoriku, koordinaci oko-ruka, poznávací schopnosti, verbální schopnosti, sebeobsluhy, sociální dovednosti.
Seskupování žáků do různých útvarů: Cvičení na motorickou obratnost je zaměřeno na co nejrychlejší uspořádání žáků do požadovaného útvaru. Procvičuje sluchové vnímání a celkovou tělesnou obratnost a rychlé reagování při pokynech v zadání jakékoliv hry a jezměna pro ucelení představivosti, jak udělat společně kruh, řadu, postavit se čelem k sousedovi, před něj, zády k němu apod. Může napomoci při seřazování žáků během vcházek, usazení v tramvaji, v divadle atd.

Průběh a vyhodnocení hry: Seskupování do útvarů dělalo žákům potíže. Pro srozumitelnost zadání bylo nutné vyrobit obrázky znázorňující požadované pozice (jednotlivé body lze vybarvit příslušnou barvou příslušných tranzitních karet jednotlivých žáků, podle kterých se snadno orientují v prostoru). Po pár opakováních seskupování do útvarů se přirozeně chytli za ruce, za ramena, podívali se, kdo vedle nich stojí apod. Při větším počtu opakování tohoto cvičení se žáci již zorientovali rychleji, s menší dopomocí pedagoga.
Přesouvání míče v řadě za sebou nad hlavou, mezi rozkročenýma nohami: První v řadě pošle s rukama nad hlavou míč dozadu svým kamarádům, poslední, který míč drží, s ním jde na začátek a nahazuje druhý kolo posilání míče. Hra končí vystřídáním všech hráčů, můžeme vyzkoušet různé velikosti a váhu míčů. Stejným způsobem střídání hráčů následuje předávání míče mezi rozkročenýma nohami.


Pantomima zvířat: Žák si vybere lineární obrázek zvířete, za dveřmi si s pedagogem vyzkouší, jak se toto zvíře chová, čím je typické, jak se projevuje zvukově apod. Následně ostatní žáci hádají, které zvíře z předložených obrázků žák pantomimicky předvádí. Jakmile je zvíře uhodnuto, všichni si tohle zvíře sami vyzkouší předvést, vžít se do něj.

Průběh a vyhodnocení hry: Při této hře se žáci projevovali nejvýrazněji. Pantomima a pochopení neverbálního projevu jim u některých zvířat činily potíže. Pro všechny bylo obtížné pochopit princip pantomimy, předvádění zvířat tedy doprovázeli verbálním projevem, takže ostatním dopředu zvíře prozradili. Hra na zvířata nebyla v provedení úspěšná pro nedostatek představivosti a neschopnosti imitace zvířat. U žáka B se projel ostýchavost při vlastní prezentaci zvířete (přitom imitaci opice uměl ve cvičném prostoru mimo třídu zcela samostatně). Lze usoudit, že pochopení hry, smyslu pantomimy a předání neverbální informace pomocí ní, není v souladu s rozumovými schopnostmi žáků. I přes velkou snahu pedagogů o jednoduchou imitaci zvířat a doprovodnou vizualizaci je hra hodnocena jako nezvládnutá.
Psychomotorické cvičení č. 2

<table>
<thead>
<tr>
<th>Název hry, cvičení</th>
<th>Seznam pomůcek</th>
<th>Faktory rozvoje</th>
<th>Počet zúčastněných žáků</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Kuba řekl</td>
<td>značky šlápot</td>
<td>Hrubá motorika</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Poznávací schopnosti</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Napodobování</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Hoď míč a řekni</td>
<td>míč, značky šlápot, obrázky nadřazených pojmů (jídlo, hračky, dopravní prostředky, zvířata..)</td>
<td>Hrubá motorika</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Poznávací schopnosti</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Sociální dovednosti</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Verbální schopnosti</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Měla babka čtyři jabka-mazurka</td>
<td>radiomagnetofon</td>
<td>Hrubá motorika</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Vnímání</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Sociální dovednosti</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Kuba řekl: Hra má za úkol co nejrychleji reagovat na zadaný úkol a přitom se snažit sám, nikoli opakovat, co dělá druhý. Zadání může mít různou úroveň, od nejjednodušších pokynů jako např. „zvedneme ruce nad hlavu; zatočíme se do kolečka; uděláme dřep“, až po těžší úkoly: „otočíme se třikrát do kolečka a vyskočíme; dáme levou ruku na pravé koleno; žákyně D se postaví před žáka B; žák B půjde ke dveřím, tam udělá dřep a půjde zpět na své místo“.

Průběh a vyhodnocení hry: Oba žáci se snažili na zadání úkolů plně soustředit. Jednodušší úkoly jim nechávaly žádné potíže a zvládaly je zcela samostatně. Pravolevá orientace je náročná na pochopení, ani jeden z žáků se nedokázal zorientovat, takže museli napodobovat pedagoga. Pochopení úkolu nebylo snazší ani ve chvíli, kdy pedagog označil žákům každou ruku počátečním písmenem orientační strany. Úkol s delším zadáním byl též problém. Celé cvičení se dá hodnotit jako s dopomocí. Pokud budou žáci
tuto hru hrát častěji, např. ve stručně navíděném volném čase a úkoly se budou zpěčátku
opakovat a k nim budou přidávány mírně složitější, mohou cvičit i samostatně.

**Hodí míč a řekni:** Hra spočívá ve slovní zásobě a orientaci v nadřazených pojmoch.
Hráč hodí míč a ten, kdo jej chytí, řekne nahla s předmětem, jídlo, zvíře, které jej právě
napadne. Poté si vybere hráče, kterému předá slovo. Názvy pojmů se pochopitelně ne-
smí opakovat.

**Průběh a vyhodnocení hry:** I v tak malém počtu hráčů měli oba problém zorientovat se,
komu míč hodit, takže si vybírali stále stejného spoluhráče. Zadání – lineární obrázek
s nadřazeným pojmem umístil pedagog vždy doprostřed kruhu a dopředu se specifikovala zadána oblast pojmů. Přesto žáci volili zpočátku pouze předměty, které viděli na
obrázku, poté již byla jejich slovní zásoba v podstatě vyčerpána a pedagog musel napo-
vidat. Žáci často také opakovali název pojmu, který již řekl někdo před ním. V případě
zvířat, jídla nebo dopravních prostředků či barev, měli žáci bohatší slovní zásobu, než
v oblasti nábytku, školních pomůcek, sportovních potřeb apod. Hru lze vyhodnotit jako
**s dopomocí.**

**Měla babka čtyři jabka-mazurka:** Smyslem cvičení je nácvik krátkého tanečku
s hudbou a posílení sociálních dovedností.

**Průběh a vyhodnocení hry:** Na začátku si žáci poslechli hudbu a zazpívali si písničku,
a kterou měli později tančit. Následně jim taneček předvedli pedagogové s verbalizací
jednoduchých pokynů v tanci. Poté tančili žáci každý s pedagogem a jako poslední krok
si vyzkoušeli tančit společně v páru, chlapec a dívka. Žák B se mírně ostýchal. S podpo-
rou pedagoga se ale na rytmickém cvičení podílel. Žákyně D na pobídku pedagoga na
druhý den s radostí tančila i s dalším spolužákem. Rytmické cvičení s hudbou bylo hod-
noceno jako velmi prospěšné také z hlediska vnímání pohlaví žáků. Je hodnoceno jako
**s dopomocí.**
## Psychomotorické cvičení č. 3

<table>
<thead>
<tr>
<th>Název hry, cvičení</th>
<th>Seznam pomůcek</th>
<th>Faktory rozvoje</th>
<th>Počet zúčastněných žáků</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Čáry, máry, atď jsou z nás ...</td>
<td>obrázky zvířat a lineární obrázky se cvičebními prvky (pes-chůze po čtyřech, chůze pozpátku, čáp-stoj na jedné noze, had-plazení, vrabec-skok snožmo, žába-dřep s výskokem, atd.)</td>
<td>Hrubá motorika Poznávací schopnosti Napodobování</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>Každý jsme jiný</td>
<td>metr, papíry, tužky</td>
<td>Koordinace okoru Vnímání</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>Co se na mě změnilo?</td>
<td>značky šlápot</td>
<td>Vnímání Sebeobsluha Verbální schopnosti</td>
<td>3</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Čáry, máry, atď jsou z nás ...**: Hra je zaměřena opět na znalost zvířat a jejich charakteristických pohybových nebo zvukových projevů. Na začátku cvičení si všichni žáci mohou udělat rozvciťku a všechna zvířata si předem předvést a vyzkoušet. Hru je možno podpořit obrázky zvířat nebo pro bližší představu i jejich zvuky. Společně s obrázkem zvířat lze předložit také lineární obrázek znázorňující pohyb, který dané zvíře dělá (čáp-stát na jedné noze, vrabec-skok snožmo, had-plazit se, žába-dřep s výskokem, pes-chůze po čtyřech, rak-chůze pozpátku, apod.).

**Průběh a vyhodnocení hry**: Všichni žáci reagovali na cvičení velmi pozitivně a o každou imitaci zvířete se snažili. Někteří ovšem čekali, až začne cvičit někdo jiný a pohyb po něm opakovali. Většina z nich měla potřebu vyjadřovat také zvuky zvířat. Zpočátku činilo některým žákům potíže pohybovou aktivitu vykonat, např. stoj na jedné noze při napodobování čápa nebo chůze pozpátku při imitaci raka. Hru lze hodnotit jako přínosnou, dva ze čtyř žáků (žák B a žákyně D) ji zvládli zcela samostatně.
**Každý jsme jiný:** Cvičení má za úkol všímát si a správně pojmenovat rozdíly mezi sobou navzájem. Využit matematické představy a umět vyjádřit poměr mezi dvěma nes- tejnými prvky. Hra je vhodná při seznamování dětí, protože neznají. Lze tak docílit rychlejší fixace jmen ostatních a postupně se bliží seznámit. Pro určení délky a jejího následného porovnání je možno využít krejčovský metr. Děti, které neumí pracovat s číslnou osou, si mohou délku a výšku znázornit na papír a potom porovnávat. Obsahem měření byla výška postavy a velikost chodidel a rukou.

**Průběh a vyhodnocení hry:** Děti si vyzkoušely práci s krejčovským metrem. Pro efektivitu cvičení byly využity papíry a tužky, pomocí nichž si všichni žáci obkreslili svá chodidla a dlaně. Následně si obrázky poměřovali a zkoušeli si sami odhadnout, kdo je vyšší a má tedy také vyšší chodidlo apod. V závěru cvičení byly obrázky pedagogem pomínané a každý žák měl za úkol označit obrázek s obrysem svého člunu nebo chodidla. Žákům činilo potíže si dlaň nebo chodidlo obkreslit, byli neobratní zejména při obkreslování chodidla. Cvičení vyžadovalo **dopomoc** pedagoga.

**Co se na mě změnilo?:** Cílem hry je vnímání toho, co má kdo na sobě, jakou barvu, obrázek na tričku, jaké má přezůvky, opasek, doplňky, jak má učesané vlasy apod. Součástí hry je také nácvik sebeosluhu – vysvětli si oblečení, převrátit jej například naru- by a opět obléct, rozepnout přezku u přezůvek, zavázat tkaničku, zapnout zip či knoflík, apod. V neposlední řadě se hra soustředí také na pojmenování části oblečení a úkonů s nimi spojených (zavázaný, rozvázaný, zapnutý, rozepnutý, učesaný, na ruby, obráce- ně, vysvlečený, oblečený atd.).

Průběh a vyhodnocení hry:** Všichni žáci se hry účastnili s velkým zájemem, těšili se, kdo půjde za dveře a něco na svém oblečení obmění. Žák B měl vždy nejrychlejší postřeh, přestože označil změnu oblečení pouze jednoslovným pojmenováním části oděvu nebo doplňku, která byla nějak změněna, namísto vytvoření celé věty. Vždy se změnily pouze dvě věci. Žáci si všímali spíše nápadných změn – každá přezůvka nebo ponožka jiná, rozepnutá přezůvka, tričko potiskem dozadu apod. Žák C a žákyně D vyvinuli iniciativu a sami si určili, co na sobě změní. Hra se jevila jako méně náročná, lze ji u tří ze čtyř žáků vyhodnotit jako **samostatně** zvládnutou. Žák A se na průběh celé hry hůře sou- středil a nevnímal, co se kolem něj dělo.
Psychomotorické cvičení č. 4

<table>
<thead>
<tr>
<th>Název hry, cvičení</th>
<th>Seznam pomůcek</th>
<th>Faktory rozvoje</th>
<th>Počet zúčastněných žáků</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Čaroděj</td>
<td>dělící čary pomocí lana, švihadla</td>
<td>Hrubá motorika, Vnímání</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>Přihořívá, hoří</td>
<td>oblíbená hračka</td>
<td>Vnímání, Poznávací schopnosti, Sociální dovednosti</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>Kdo bude rychlejší?</td>
<td>židle, radiomagnetofon</td>
<td>Hrubá motorika, Vnímání, Sociální dovednosti</td>
<td>4</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Čaroděj: Principem hry je přibližit se tiše k čaroději, který je otočený zády k hráčům, neslyšně si vzít svoji jednu přezůvku, kterou čaroděj střežil a poté se opět potichu vzdálit na startovní čáru. Pokud čaroděj uslyší nějaký zvuk, otočí se a uvidí-li pohyb některého z hráčů, nechá jej vrátit zpět na start. Cílem hry je získat svoji obuv dříve než ostatní hráči.

Průběh a vyhodnocení hry: Pro většinu žáků byla příliš náročná, nechápali, proč si mají obuv převzít, ani jak že když půjdou potichu, neznamená to ještě, že se čaroděj neotočí kvůli někomu jinému a musí se tak ihned zastavit, pokud se čaroděj naráz otočí. Chůze pozpátku od čaroděje, tak aby na něj žáci viděli, byla taktéž obtížná. Žákyně D hru znala, ihned pochopila pravidla a snažila se potichu se pohybovat. Pro ostatní spolužáky lze hru vyhodnotit jako nevhodnou, nezvládnutou.

Jakmile hráč předmět najde, ostatní naleznetý správný předmět ztvrdí hlasitým zavoláním „hoří!“.

Průběh a vyhodnocení hry: Pro usnadnění porozumění navádějícím pokynům a pro jednotnost navádění hráče ostatními byly použity dva barevné terče, červený a modrý. Ty měly znázorňovat teplo a chlad, podle kterých se všichni žáci snáze orientovali. Pro obohacení hry a větší snahu žáků se do hry zapojit, si každý z hráčů, předtím než se hra začala a on měl hledat předmět, mohl vybrat z pěti nabízených předmětů, mezi nimiž byl i jeho oblibený, se kterým většinou tráví čas v nestrukturovaném volném čase, na přestávce. Pro hráče A byla tímto předmětem hopskulka. A protože sám má ve velké oblibě nejrůznější předměty schovávat, byla pro něj tato hra zajímavá, protože musel hledat něco, co sám neschoval. Zpočátku se mu hůře orientovalo podle pokynů ostatních, s pomocí dalšího pedagoga se mu podařilo předmět najít, z čehož měl radost. Žák B si nechal schovat oblíbenou figurku dinosaura. Pokynům příliš nerozuměl, chodil na místa, která mu ostatní hráči chvíli předtím označili jako špatný směr a barevné terče moc nesledoval. Za pomoci pedagoga předmět našel. Žák C preferoval schovat provázek, který je jeho často volenou odměnou. S obtížemi, ale se silnou motivací s pomocí pedagoga našel svůj předmět. Žákyně D byla při hledání panenky téměř samostatná. Hru lze celkově vyhodnotit jako přínosnou a pro děti zábavnou. Všichni ji zvládli s dopomocí.


Průběh a vyhodnocení hry: Žáci, až na jednoho, ihned pochopili pravidla hry a snažili se posadit jako první. Žák B chodil i po zastavení hudby dál a o židle, ani průběh hry se příliš nestaral, nechtěl se do hry zapojovat. Žák A se hůře na hru soustředil a žák C naopak sedal na jednu ze židlí dříve, než přestala hrát hudba. U všech tří žáků byla značně vyvinuta snaha poté, co jim byla nabídnuta oblibená hračka, se kterou mohli odejít na přestávku. Hru žáci zvládli opět s dopomocí.
Psychomotorické cvičení č. 5

<table>
<thead>
<tr>
<th>Název hry, cvičení</th>
<th>Seznam pomůcek</th>
<th>Faktory rozvoje</th>
<th>Počet zúčastněných žáků</th>
</tr>
</thead>
</table>
| Hlava, ramena, kolena | značky šlápok | Hrubá motorika  
Poznávací schopnosti | 3 |
| Jakou máš paměť? | lineární obrázky předmětů, které budou procvičovat paměť', předměty, větší šátek na překrytí předmětů | Vnímání  
Poznávací schopnosti | 3 |
| Chůze poslepu | šátky | Vnímání  
Sociální dovednosti | 3 |

**Hlava, ramena, kolena:** Tato hra má za cíl upevnit názvy částí těla a zároveň rychle reagovat. Také rytmus hraje při hře roli. Společně s pedagogem říkají žáci říkanku a u toho si ukazují na tu část těla, která právě zazněla. Říkanka zní: „Hlava, ramena, kolena, palce - kolena, palce - kolena, palce - hlava, ramena, kolena, palce, oči, uši, pusa, nos.“ Hra se postupně zrychluje.

Průběh a vyhodnocení hry: Většině žáků činily problémy udržet tempo, pokud se hra začala zrychlovat. Pro lepší představu, jak jdou jednotlivé části těla v říkance za sebou a kolikrát se opakuji, se mohli žáci orientovat podle sestaveného schématu z lineárních obrázků a posuvné šipky. Podobně jako intaktním dětem, činilo žákům potíže propojit uvědomění si části těla a na tuto část si prstem ukázat. Jakmile se zpomalilo tempo hry a s vícerem opakováním se žákům již tyto dvě dovednosti dařilo lépe zkoordinovat. Hru lze označit jako zvládnutou s mírnou dopomocí.

**Jakou máš paměť?** Při této hře si žáci procvičují zejména paměť', dále trénují aktivní slovní zásobu, která se týká předmětů, jež žáci důvěrněznají. Pro hru je tedy potřeba zhruba 8-10 předmětů a lineární obrázky, které tyto předměty znázorňují. Ve dvou ko-
lech hry se postup obmění, nejdříve pracují žáci s předměty, ty si mají zapamatovat a posléze ty, které byly odkryty, označit pomocí paměti mezi rozloženými obrázky. Počet předmětů se postupně zvyšuje, aby měli všichni žáci šanci princip hry pochopit a více se jim dařilo se soustředit. Ve druhé části hry se postup vymění, žáci mají odkrytou, a musí si zapamatovat, zadu lineárních obrázků. Poté každý označí jeden předmět, který si myslí, že mezi obrázky byl, a zkusí jej s obrázkem přiřadit. Jedině tak je zaručeno, že se do hry zapojí všichni žáci. Počet obrázků se opět navyšuje, až je jich deset.

**Průběh a vyhodnocení hry:** Princip hry žáci pochopili, techniku přiřazování předmětu k obrázku a naopak znají z činností dne. Překvapivé bylo, že po dobu, kdy byly předměty odkryty a žáci měli možnost si jich co nejvíce zapamatovat, všichni se naplno soustředili a všechny předměty si pozorně prohlíželi. S postupným opakováním cvičení se již soustředili hůře. Až na žáka A, označili ostatní dva vždy správný předmět, který byl mezi odkrytými. Žák A volil ten, který jej nejvíce v tu chvíli zaujal, mezi zapamatovanými však nebyl. Ani opačná verze hry, přiřazování předmětů k odhaleným obrázkům, nebyla pro Žáka B a žákyni D problémem. Žák A měl možnost více pokusů, aby označil předmět správný. Hru lze označit jako samostatnou.

**Chůze poslépu:** Po dobu této hry mají všichni žáci zavázané oči. Drží se za ruce a v řadě za sebou mají za úkol se přemístit mezi dvěma budovami, z místnosti, ve které hry probíhají, zpátky do třídy. Po cestě potkávají několik bariér, kterým musí čelit. Schody nahoru a dolů, zalomení spojovací chodby, dveře apod.

**Průběh a vyhodnocení hry:** Každý z žáků si nechal uvázat šátek přes oči. Na otázku, zda někdo něco vidí, odpověděli všichni, že ne. Pomalým tempem za doprovodu a verbálních instrukcí pedagoga se podařilo trojici žáků dostat do třídy. V polovině cesty bylo nutné upravit žáku A šátek, skrze který se díval pod sebe. Cvičení zvládli žáci samostatně.
### Psychomotorické cvičení č. 6

<table>
<thead>
<tr>
<th>Název hry, cvičení</th>
<th>Seznam pomůcek</th>
<th>Faktory rozvoje</th>
<th>Počet zúčastněných žáků</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Barvy semaforu</strong></td>
<td>zelený, oranžový a červený terč</td>
<td>Vnímání, Hrubá motorika, Poznávací schopnosti</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Obr a Paleček</strong></td>
<td>malý míček, velký míč</td>
<td>Jemná motorika, Vnímání, Sociální dovednosti</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Pojď za mnou</strong></td>
<td>tibetská mísa</td>
<td>Vnímání, Sociální dovednosti</td>
<td>4</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Barvy semaforu:** Princíp semaforu znají všechny děti. Součástí této hry je reagovat na barvy, červená – oranžová – zelená, které semafor ukazuje a během pohybové říkanky stát - pohybovat se na místě - chodit. Žáci napodobují hada a držením za ruku jdou jeden za druhým. Semafor tedy musí hlídat především ten hráč, který je první a celou řadu vede.

**Obr a Paleček:** Hra napomáhá rychlému reagování, hrubé a jemné motorice a sociálním dovednostem. Žáci si v kruhu posílají nejdříve středně velký míč. Zkouší se oba směry, styl podávání míče mezi sebou. Následuje provádění stejného s menším míčkem, např. pingpongovým. Opět si žáci mohou vyzkoušet putování míčku oběma směry. Cílem je, aby větší míč nedohnal menší, tzn., aby v jednu chvíli nedržel jeden žák naráz oba míče.

**Průběh a vyhodnocení hry:** Prvním úkolem bylo postavit se do kruhu, což bylo jedním z úkolů hned v prvním cvičení. Pro rozmístění žáků do požadovaného tvaru bylo zapotřebí asistence pedagoga. Žáci měli možnost vyzkoušet si nejdříve posílání velkého míče, potom zvlášť jen malého. Potíže nastaly, jakmile se přidal do hry druhý míč a tempo se zrychlilo. Někteří žáci, A, C, hůře ovládali motoriku ruky a koordinaci celého těla, nestihali se otáčet po směru hry. Po několika kolech se dovednosti upevnily. Hru lze vyhodnotit jako **s dopomocí.**

**Pojď za mnou:** Hra je zaměřena na sluchové vnímání. Za zvuku hudebního nástroje, konkrétně tibetské misy, a se zavázanýma očima mají žáci za úkol jeden za druhým projít ve slalomu z jednoho konce třídy na druhý a to pouze s následováním zvuku nástroje, který je vede. Cvičení předchází několik kroků. Nejprve si každý žák projde slalomovou trasu, vyznačenou pomocí kuželů, poté si trasu projde za doprovodu tibetské misy a nakonec se zavázanýma očima následuje zvuk a přejde na druhý konec značení.

**Průběh a vyhodnocení hry:** Se zavázanýma očima žáci hůře dodržovali správný směr, občas do kuželu natřeli. Žák A zpočátku projevoval obavy, ale po zmotivování cvičení vyzkoušel a měl z něj pravděpodobně radost. Žákyně D a žák B projevili větší odvahu a nechali se zvukem vést. Pro vyhnutí se od kuželů bylo nutné žáky směrovat kolmo od trasy a následně se otočit kolem dalšího kuželu. Zvuk tibetské misy musel být pravidelný, aby ho žáci slyšeli pořád. Hru lze vyhodnotit jako **samostatně** zvládnutou, s mírným verbálním doprovodem.
### Psychomotorické cvičení č. 7

<table>
<thead>
<tr>
<th>Název hry, cvičení</th>
<th>Seznam pomůcek</th>
<th>Faktory rozvoje</th>
<th>Počet zúčastněných žáků</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Nejrychlejší autíčko</strong></td>
<td>větší hračky aut, delší provázek, čára pro označení cíle</td>
<td>Jemná motorika, Sociální dovednosti, Vnímání</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Poznáš to po čichu?</strong></td>
<td>miska s vodou, pomerančem, pracím práškem, octem, tvarůžkama, kysaným zelím, vatou ovoněnou parfémem apod.</td>
<td>Vnímání, Poznávací schopnosti, Sociální dovednosti</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Pizza lidé</strong></td>
<td>molitanové míčky, peříčka, deka, šátek, masírovací pomůcky</td>
<td>Jemná motorika, Napodobování, Vnímání, Sociální dovednosti</td>
<td>4</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Nejrychlejší autíčko:** Úkolem hry je procvičit jemnou motoriku a snažit se se svým autíčkem vyhrát. Každý hráč má jedno autíčko, které je přivázáno na 3-4 metrovou šňůrku. Před začátkem hry si každý napne provázek, na jehož konci je autíčko a také si zkontroluje, jestli nemá provázek špatně omotaný kolem autíčka. Na povel „tři-dva-jedna-teď“ každý hráč přitahuje svoje autíčko pomocí provázku. Každý hráč si musí vyzkoušet, jak moc je jeho autíčko velké a stabilní, a jak rychle tedy může provázek namotávat. Po skončení kola si mohou hráči autíčka vyměnit.

**Průběh a vyhodnocení hry:** Hra byla velmi zábavná, ocenili ji zjevně nejvíce chlapci. Žákyně D projevila z nějakého důvodu nevoli a ve hře nechtěla pokračovat. Nabídkou vhodné motivace se do hry zapojila. Principu vítězství všichni žáci rozuměli. Některým se autíčko v rychlosti převrátilo, museli tedy začít znova. Hra byla úspěšná, žáci ji zvládli téměř samostatně.
**Poznáš to po čichu?**: Hra slouží k rozvoji a uvědomění si čichového aparátu. Pro ideální zvolit známé pochutiny nebo potraviny. Neměly by být příliš štíplavé nebo nepříjemné. Se zavázaným šátkem přes oči se žáci snaží určit, o jakou potravinu se jedná. Cílem je seznámit se se všemi devíti vůněmi a ke každé přiřadit správný obrázek, který pochutinu znázorňuje.

Průběh a vyhodnocení hry: Každý z žáků měl pro tuto hru přiděleného svého asistenta. Společně obdrželi koberec, na kterém byly obrázky pochutin, či potravín. Každý z žáků měl svoje obrázky podbarvené barvou tranzitní karty. Asistent přiložil žákovy misku s vůní k nosu, jakmile žák vůní nebo pach identifikoval, sundal si šátek a k již zakryté misce obrázek přiložil. Pokud si nebyl pachem jistý, mohl mu dát asistent potravinu ochutnat, pokud byla k jídlu. Všichni žáci správně pojmenovali všechny pochutiny či potraviny. Součástí byl česnek, paštika, nutela, krém na ruce, káva, okurek, pomeranč, ocet a voda. S posledním označením měli žáci mírné potíže, ale s dopomocí asistenta po ochutnání správně tekutinu pojmenovali. Všichni cvičení zvládli s mírnou dopomocí.

**Pizza lidé:** Psychomotorické cvičení zaměřené na relaxaci a masírování. Lze přitom využít rukou, různých masážních pomůcek a hudby pro zklidnění žáků. Cvičení je vhodné zařadit na konec všech aktivit, které vyžadují plné soustředění žáků, rychlé pohyby a vzájemnou kooperaci.

Pschomotorické cvičení č. 8

<table>
<thead>
<tr>
<th>Název hry, cvičení</th>
<th>Seznam pomůcek</th>
<th>Faktory rozvoje</th>
<th>Počet zúčastněných žáků</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Pondělí, úterý...</td>
<td>míč, větší nápisy dnů v týdnu pro každé dítě</td>
<td>Hrubá motorika Poznávací schopnosti Verbální schopnosti</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>Co držíš v ruce?</td>
<td>misky s kulatými, ostrými, měkkými, tvrdými, těžkými, lehkými, mokrými, předměty</td>
<td>Jemná motorika Vnímání Poznávací schopnosti</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>Opičí prstíky</td>
<td>zmačkaný papír, šátek, plyšová hračka, chomáčky vaty</td>
<td>Hrubá motorika Jemná motorika</td>
<td>3</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Pondělí, úterý...**: Úkolem hry je zautomatizovat si dny v týdnu, jak jdou po sobě. Všichni čtyři žáci dny v týdnu znají, pouze jeden z žáků, žák A, zná dny po sobě jdoucí zpaměti a má pomoc vizualizace ve třídě přehled i o tom, který den je aktuální, jaký byl včera, jaký den následuje zítra a kdy bude víkend. Obdobně jako u předešlé hry Hoď míč a řekni, si hráči navzájem v kruhu hází míč a ten, který jej chytne, řekne den v týdnu. Hodí dalšímu a ten řekne následující den v týdnu atd.

**Průběh a vyhodnocení hry:** Pro zjednodušení hry byly žákům dny v týdnu vizualizovány velkým hůlkovým písmem a barevně vyznačeným počátečním písmenem. U tohoto schématu byla šipka a druhý pedagog s ní posouval a pomáhal tak žákům se zorientovat. Žák A se hry nezúčastnil. Žák B dny v týdnu zná, ale neví, jak jdou chronologicky po sobě. Potřeboval tedy nápovědu. Žák C má deficit v expresivní řeči, nemluví, a tudíž se hry zpočátku účastnil pouze sledováním, chytáním a házením míče. Poté dostal svoje vlastní schéma dnů v týdnu, dostatečně veliké, aby při chycení měče mohl ukázat na den v týdnu prsty na nohou. Toto zapojení do hry jej zaujalo, nezná ale dny po sobě jdoucí, takže i jeho hra vyžadovala asistenci dalšího pedagoga. Žákyně D dny v týdnu zná, ale činí jí potíže si zapamatovat, jak jdou za sebou. Při chycení měče tedy občas řekla den...
jiný, než který měl následovat. Cvičení lze hodnotit jako přínosné a žáky zvládnuté
s dopomocí.

Co držíš v ruce?: Cvičení je zaměřené na hmatové vnímání a znalost materiálů, ze kte-
ých jsou předměty vyrobeny. Také rozšiřuje pasivní slovní zásobu o přídavná jména
jako např.: měkký, tvrdý, mokrý, suchý, kulatý, hranatý, ostrý, hladký. Současně vybízí
také úvědomování si protikladů. Ve hře se využívá absence vizuálního smyslu, žákům se
tedy při hladání předmětu a určení jeho vlastností zavádí oči. Poté se mu předloží před-
mět, který se snaží uhádnout. Vlastnosti předmětu pedagog demonstruje žákoví jeho
hmatem, vede mu ruku.

Průběh a vyhodnocení hry: Žáky hra zaujala. Žádný z nich opět neměl problém se za-
vázáním očí. Žák A měl tendenci se zpod šátku na předmět dívat. Vlastnosti byly za-
stoupeny následujícími předměty, materiály: měkký-vata, tvrdý-kostka ze dřeva, mokrý-
hygienický vlhčený ubrousek, suchý-tentýž ubrousek bez namočení, kulatý-větší kulič-
ka ze skla, hranatý - dřevěný kvádr, ostrý-šroub, hladký-hladká patentní kostka z plastu.
Žák B přiřadil téměř všem předmětům správnou vlastnost, pojmenovat ji však neuměl.
Žák C se obával ostrého šroubu, jeho i ostatní vlastností označil pomocí lineárních ob-
rázků s vlastnostmi s pomocí pedagoga. Žákyně D ochotně vlastnosti všech předmětů
vyzkoušela, názvy vlastností si však hůře pamatovala, přestože v její slovní zásobě jsou.
Cvičení je možno zhodnotit jako zvládnuté s dopomocí. Při cvičení měli všichni žáci
potíže s rozlišením předmětů „tvrdý – hranatý - hladký“. Pro lepší znázornění by bylo
vhodné vybrat tyto předměty z jiných materiálů, hranatý předmět by mohl mít více hran.

Opičí prstíky: V návaznosti na předchozí cvičení, se i tohle věnuje rozvíjení hmatu, ale
s použitím prstů na nohou. Rozmístěné předměty, zmačkaný papír, plyšová hračka,
kuželka, gumová kulička, papírové kapsníky a hladká patentní kostka, žáci zkouší
uchopit bosou nohou a přemístit je z jednoho místa na druhé.

Průběh a vyhodnocení hry: Kromě nesnadného uchopení předmětů pomocí prstů na
nohou, měli žáci problém i s udržením rovnováhy. Nejvíce hra oslovila žáka C, který si
vyzkoušel uchopit „opíčími prstíky“ všechny předměty a s pomocnou oporou pedagoga
je přemístit na označené místo. I u ostatních dvou žáků lze hru označit jako zvládnutou
s dopomocí pedagoga.
### Psychomotorické cvičení č. 9

<table>
<thead>
<tr>
<th>Název hry, cvičení</th>
<th>Seznam pomůcek</th>
<th>Faktory rozvoje</th>
<th>Počet zúčastněných žáků</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Vejdeme se všichni?</td>
<td>prostěradlo, radiomagnetofon</td>
<td>Vnímání, Hrubá motorika, Sociální dovednosti</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>Postavíme dinosaura</td>
<td>dřevěné kolíčky na prádlo</td>
<td>Jemná motorika, Koordinace okoruka, Sociální dovednosti</td>
<td>3</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Vejdeme se všichni?:** Při poslechu hudby se hráči procházejí kolem rozložené deky. Přerušení hudby je znamením, že všichni musí skočit na deku-ostrov, který jako jediný může všechny zachránit před žraloky v oceánu. Prostor deky se ale postupně zmenšuje a žáci jsou nuceni jednat rychle, aby se na deku vešli. Hra má silný sociální charakter.

**Průběh a vyhodnocení hry:** Představa žraloků v okolí deky se žákům zamlouvala, byli tak hrou více zaujati. Obzvláště žáka C tato představa zaujala a pochopení hry pro něj bylo tentokrát snadnější. Žák B, který má žraloky, krokodýly a dinosaury ve veliké oblibě, byl pro hru nadšen, ale tělesný kontakt příliš nevyžadoval. Všichni žáci vydrželi hrát hru až do konce, zvládli ji zcela samostatně.
**Jaké je počasí?:** Hra je žáky většinou oblíbená, slouží ke zpřehlednění a všitění si vazeb používání vhodného oblečení v souladu s aktuálním počasím. Kromě poznávacích schopností pomáhá provádět také oblast sebeobsluhy a slovní zásoby stávající z názvů oblečení a úkonů spojených s oblékáním – obléct, vysvléct, rozepnout, zapnout, vyzout, obout, rovzádat, zavádat, rub, líc.

**Průběh a vyhodnocení hry:** Pro hru bylo využito spektrum nejrůznějšího oblečení, které si žáci zkoušeli sami na sobě dle zadání počasí a ročního období. Součástí hry byl také nácvik zapínání zipů, cvoků a knoflíků a zavazování tkaniček. V těchto dovednostech si žáci vyzkoušeli také soutěžit. Ne všichni ale princip výhry při této hře chápali. Žáci si také vyzkoušeli rozpoznání, kdy jsou kalhoty nebo tričko oblečené naopak, či naruby a jak se oblečení skládá. Většině žáků nečinila manipulace s oblečením potíže. Pouze žáky D si umí samostatně zavázat tkaničky. S přípravou vhodného oblečení v podobě lineárních obrázků k atributům ročního období potřebovali žáci B a C dopomoc. Hra byla velkým přínosem, žáci ji zvládli absolvovat s dopomocí.

**Postavíme dinosaura:** Tato hra je nácvikem jemné motoriky, koordinace oko-ruka a rozvojem představivosti. Střídání hráčů navíc utváří sociální dovednosti. Hra spočívá ve vrstvení dřevěných kolíčků na prádlo na sebe. Připojováním jednoho kolíčku na druhý se postupně tvoří malý objekt, podobající se zvířeti. Pro lepší představu lze využít lineárních obrázků a přibližovat se také zvířatě, jako žirafa, slon, had, velbloud, dinosaurus apod.

**Průběh a vyhodnocení hry:** S vrstvením kolíčků na sebe neměli žáci potíže. Hůře si však představovali zvíře a jeho tvor a následně jej ztvárnili kolíčky. Navíc nebylo snadné s příbývajícími kolíčky celou sochu udržet v ruce. Stavba zvířete z kolíčků se u žáků ujala, v rámci následného nestrukturovaného času na přestávce si žák B a C s kolíčky sami hráli. Pro usnadnění manipulace a jasnější představu je možné začít s kolíčky stavět např. geometrické tvary a teprve potom zkoušet sochy zvířat. Hra je hodnocena jako zvládnutá samostatně. Splnila svůj účel, protože žáky namotivovala k samostatné hře.
**Psychomotorické cvičení č. 10**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Název hry, cvičení</th>
<th>Seznam pomůcek</th>
<th>Faktory rozvoje</th>
<th>Počet zúčastněných žáků</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Honzo, vstávej!</td>
<td>startovací čára a znázornění cíle (lano, švihadlo)</td>
<td>Hrubá motorika</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Poznávací schopnosti</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Verbální dovednosti</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Napodobování</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Kdo hledá, najde</td>
<td>písmena, číslice, jména žáků, jednoslabičná slova + jejich vizualizace na obrázcích, obrázky zvířat</td>
<td>Poznávací schopnosti</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Verbální schopnosti</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Vymot' mě!</td>
<td>obrázky emocí, video emocí</td>
<td>Napodobování</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Sociální dovednosti</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>


Průběh a vyhodnocení hry: Pro žáky bylo zprvu složité rozumět konverzaci, která dává hře kostru. Obtížně bylo udržet rovnováhu u velkého sloního kroku anebo skládání cho-didel těsně za sebe při posouvání se krokem slepiciím. Žák A se pohyboval jiným směrem než k pedagogovi. Pro žáka B byla hra příliš náročná, svojí pozorností se jí plně nevěnoval. Žák C měl potíže s udržením rovnováhy a s reagováním na zadání zvířete. Žákyně D měla správnou nápodobu i motoriku, ale nespočítala správně počet kroků, což činilo potíže i ostatním žákům, A a B. Žák C vyslovuje pouze počáteční slabiky číslic.
v oboru do pěti, ale nemá dovednost ještě plně zautomatizovánu, takže počítal s dopomocí pedagoga. Hra tedy proběhla u všech žáků s dopomocí dalšího pedagoga.

**Kdo hledá, najde:** Následující cvičení má za úkol fixovat učivo českého jazyka a prohloubit dovednost čtení. Všechna písmena a slova jsou znázorněna hůlkovým písmem. Výhodou je, že každému žáku je možno zadat úkol adekvátní jeho čtecím dovednostem. Je možné využít analyticko-syntetické metody čtení a žáku pro zjednodušení zadat celý nápis, ke kterému vyhledá a přiřadí patřičná písmena a slovo si pomocí vizualizace poskládat. Žáci, kteří vůbec nečtou, se mohou orientovat pouze obrázky, nebo, znají-li písmena, mohou vyhledat všechna slova s konkrétním začátečním písmenem.

**Průběh a vyhodnocení hry:** Každý z žáků dostal jiné zadání podle svých možností. Písmena, slova a jména žáků byla rozmixtěna po zemi, žáci měli k dispozici odstrčený koberec jako podložku pro komponenty. Žák A dostal zadání vyhledat všechna slova se začátečním písmenem P. Z pěti slov, odpovídajících zadání, našel čtyři. Přečetl je s dopomocí. Žák B měl za úkol najít svoje jméno. Úkol splnil samostatně. Žák C měl dle vzoru vyhledat písmena, z nichž následně poskládal slovo vlak. Úkol splnil s dopomocí pedagoga. Také žákyně D, měla vyhledat dle vzoru písmena svého jména a poskládat je. Zvládla úkol s dopomocí. Cvičení bylo vzhledem k potřebě automatizace učiva efektivní. Žáci jej zvládli s dopomocí.


Průběh a vyhodnocení hry: Tento úkol byl pro všechny žáky zajímavý. Některým činilo vyjádření emoci potíže, ať už proto, že si nedokázali výraz tváře spojit s adekvátní situací (žák B), nebo proto, že výraz neumějí napodobit (žáci A, D). Žáci pracovali s pracovním listem, kde měli spojit fixou správný obrázek vyjadřující emoci s fotografii, poté využili malé zrcadlo. Některým (žák C), pomáhali navodit situací prostřednictvím známých momentů ze třídy (získání odměny/nezískání odměny). Jemu se také imitace výrazů emoci dařila nejlépe. Ostatní pracovali s dopomocí.
Psychomotorické cvičení č. 11

<table>
<thead>
<tr>
<th>Název hry, cvičení</th>
<th>Seznam pomůcek</th>
<th>Faktory rozvoje</th>
<th>Počet zúčastněných žáků</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Kdo chybí?</strong></td>
<td>Prostěradlo, radiomagnetofon</td>
<td>Hrubá motorika Vnímání Sociální dovednosti</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Jaká je to část těla?</strong></td>
<td>prádelní kolíčky, lineární obrázky části těla, označení jednotlivých prstů</td>
<td>Poznávací schopnosti Verbální schopnosti</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Úraz nebo nemoc?</strong></td>
<td>Fotografie nemocných lidí (s teplotou, bolestí břicha, kruhu, hlavě, zubů, ucha, očkování, zlomená ruka, ošetření kolen), teploměr, šátek, obvaz, náplast, injekce, sprej do krku, zubní pasta</td>
<td>Poznávací schopnosti Napodobování Verbální schopnosti Sociální dovednosti</td>
<td>4</td>
</tr>
</tbody>
</table>

*Kdo chybí?:* Hrá má za úkol bystrost, postřeh a rozvoj sociálních dovedností. Při chůzi během hrání reprodukované hudby má pedagog v ruce prostěradlo, kterým, po zastavení hudby, některého z žáků přikryje tak, že není vidět žádná jeho část těla. Ostatní žáci, zakrývající si v tu chvíli oči, se následně rozhlednou kolem sebe a mají poznat, který ze spolužáků se skrývá pod látkou. Hru je lepší hrát ve větším počtu dětí, je také ideální jako seznamovací hra.

*Průběh a vyhodnocení hry:* Pravidla psychomotorického cvičení byla všem žákům jasná. Nedokázali však na pokyn zakrýt oči a nedívat se. Pedagog tedy musel přikrýt jednhoho z žáků dostatečně rychle, ještě než hudba přestala hrát. I tak bylo označení schovaného spolužáka pro ostatní snadné. S pomocí dalšího pedagoga, který měl za úkol žákům pomoci zakrýt oči tak, aby opravdu nic neviděli, se hra stala akčnější, žáci se museli nejprve porozhlednout kolem sebe a potom vykřikli jméno chybějícího. Hra byla zvládnutá s dopomocí.
**Jaká je to část těla?:** Cvičení napomáhá upevňovat názvosloví částí těla. Ke cvičení jsou využity lineární obrázky částí těla a kolíčky na prádlo. Hráči se střídají, ten který je na řadě, musí podle obrázku ke konkrétní části těla připnout na část oděvu kolíček. Takto hraje jeden žák za druhým, několik kol po sobě. V závěru se zadání změní a žáci jedno po druhém všechny nasbírané kolíčky sundávají a při tom si zkouší vzpomenout na název patřičné části těla.

**Průběh a vyhodnocení hry:** Ne všichni žáci uměli s kolíčky manipulovat a pevně je připnout na oblečení (žák A, B). Některá, hovorově ne tak často používaná, označení těla nebyli žáci ihned schopni pojmenovat. Názvy jako kotník, nárt, loket, lopatka, hrudník nebyli v jejich aktivní slovní zásobě. Ostatní části těla však žáci bezpečně označili bez dopomoci pedagoga. Hru lze označit jako zvládnutou s dopomoci.

**Úraz nebo nemoc?:** Tato hra je sociálním nácvikem návštěvy lékaře. Pomáhá dětem také přibližit, kdy jsou nemocni a kdy se jedná pouze o úraz. Kdy je třeba navštívit lékaře a kdy postačí domácí lékárnička a pomoc maminky a kde co boli, když je v těle něco v nepořádku. Žáci se mohou také seznámit s obsahem lékárničky a vyzkoušet si na vlastní kůži, jaké přípravky, které lékárnička obsahuje, se jak používat a na co.

**Průběh a vyhodnocení hry:** Žáci se při plnění úkolu střídali, každý z nich postupně pojmenoval situaci na fotografii v pracovním listu a s dopomocí pedagoga pojmenoval nemoc nebo úraz. Potom vyhledal mezi jinou skupinou obrázků předmět, který je vhodným lékem nebo pomocí užívanou při tomto onemocnění nebo úrazu. Obrázek správně přiřadil k fotografii a předmět vyhledal v lékárničce. Následně si jej mohli žáci na sobě navzájem vyzkoušet a osahat. Mezi nemocí nebo úrazy byly bolest v krku, horečka, bolest zubů, bolest hlavy, rýma, zvrtnutý kotník, odřené koleno, očkování a menstruační bolesti. Žák A nejvíce projevoval strach při zkoušení injekční stříkačky i nalepení náplasti na koleno. Žák B bezpečně pojmenoval veškeré situace na fotografích. Žák C měl potíže se na cvičení soustředit, rád ale zkoumal, co obsahuje lékárnička a vyzadoval hrát roli pacienta. Žákyň D iniciativně veškeré zdravotnické potřeby vyzkoušela na ostatních. Tento sociální nácvik byl velmi efektivní, žáci jej zvládli s dopomocí.
Psychomotorické cvičení č. 12

<table>
<thead>
<tr>
<th>Název hry, cvičení</th>
<th>Seznam pomůcek</th>
<th>Faktory rozvoje</th>
<th>Počet zúčastněných žáků</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Nesmíš se dotknout!</td>
<td>lano</td>
<td>Hrubá motorika</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>Nákup</td>
<td>košík, peněženka, nákupní seznam, předměty k nakoupení</td>
<td>Poznávací schopnosti &lt;br&gt; Verbální schopnosti &lt;br&gt; Sociální dovednosti</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>Chytil jsem rybu</td>
<td>obrázek ryby od nejmenší po největší</td>
<td>Verbální schopnosti &lt;br&gt; Vnímání &lt;br&gt; Napodobování</td>
<td>3</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Nesmíš se dotknout!**: Psychomotorické cvičení, které se soustředí na pohybové dovednosti žáků, zejména plazení. Principem hry je podlézání pod přepážkou, která se stále snižuje. Na začátku cvičení žáci mohou prolézt pod přepážkou po čtyřech, na konci ji muž musí podplazit. Nikdo se však nesmí dotknout, pak již nemůže být vítězem a ze hry vypadává.

Průběh a vyhodnocení hry: Všichni tři žáci byli pro hru nadšení. Zpočátku se pohybovali mírně neobratně. Všichni rozuměli pravidlu „nedotknout se“. Žák A byl nejméně obratný, žák B se uměl podplazit ze všech nejlépe, žákyně D se vícekrát přepážky dotkla, ale svojí snahou nakonec nejnižší polohou podplazila bez zavadění o přepážku. Ani jednomu z žáků nebylo blízké druhého povzbuzovat. Cvičení proběhlo u všech samostatně.

**Nákup**: Cvičení nabízí další sociální nácvik v oblasti nakupování. Žáci mají k dispozici košík, peněženku, nákupní seznam a tašku. Jejich úkolem je najít mezi rozmístěnými předměty a potravinami ty, které mají na nákupním seznamu. Některé položky správně
napočítat a u pokladny nechat zboží namarkovat, následně jej zaplatit a naskladat do tašky. Součástí je také nácvik zdravení a oslovování prodavačky.


**Chytil jsem rybu:** Hra napomáhá práci s hlasem, žáci se učí rozeznávat křik a tiché mluvení, až po šepot. Také se učí vnímat nuance od nejmenšího po největší a tuto vlastnost stupňovat. Hra probíhá tak, že žáci, sedící v kruhu postupně, jeden vedle druhého, informují ostatní, že chytili rybu. Ukazují ostatním, jak velkou rybu chytili a podle její velikosti přizpůsobí také hlasitost výroku.

Výsledky participačního pozorování žáků

Výsledky participačního pozorování žáka A


Výsledky participačního pozorování žáka B

Žák B je výrazně samotářský. Vyjadřuje se jen úkosem, pár slovy v krátkých větách doplněných slangovými výrazy. Sociální chování je nutné u něj neustále podněcovat. Při interakci s cizími osob je velice plachý a stydlivý, zde se projevuje diagnóza fragilního syndromu X. Pedagogy občas oslovuje jiným jménem, při činnostech kontaktuje a komentuje zejména jednání jednoho konkrétního pedagoga, na kterého se upnul a který je v třídním týmu služebně nejdéle. Nestrukturovaný volný čas tráví hrou
s nákladními auty, které jsou jeho vášní. Spontánně uklidí hračky na přestávce nebo roztrždí kostky několika stavebnic do odpovídajících organizérů, aniž by vyžadoval nějakou odměnu či pochvalu. Spolužáky neiniciuje, ale upozorní na to, že některý z nich právě chybi, ptá se, kam odešel apod. Na činnosti vydrží jen krátce, práci má tendenci odbyt. Při individuálním náviku učení plní úkoly správně, je přítomný a snaživý. Při pracovních činnostech přesakává občas jednotlivé kroky, je potřeba jeho neustálého dohledu při dodržování bezpečnosti práce. Odpolední předávání otců, se kterým nežije, je doprovázeno častými vulgarizmy a mírně afektovaným chováním. Při společných psychomotorických aktivitách se zapojoval s mírnou nevolí, vždy bylo nutné nutné využít motivačních prostředků (zejména suchého kuličkového bazénu), které mají na žáka B velmi pozitivní vliv. Aktivněji se účastnil her, které nevyžadovaly kooperaci s ostatními spolužáky a neřídily se pravidly, která byla pro žáka nová a hůře srozumitelná. Jsou pro něj vhodné hry podpořené vizualizací a aktivnější hry zaměřené na pohyb a hrubou motoriku (Hlava, ramena, kolena; Kdo bude rychlejší; Kuba řekl; Přesouvání míče; Nejrůznější autičko apod.) Naopak nevhodnými hrom byly pro žáka B: Pantomima zvířat; Měla babka čtyři jabka; Čaroděj; Chytil jsem rybu).

Výsledky participačního pozorování žáka C

Žák C se nevyjadřuje verbálně, rozumí jednoduchému sdělení komunikačního partnera, složitější pokyn musí doprovázen gestem nebo demonstrací. Sám řekne pouze pár slov, pro několik známých předmětů či situací má vlastní výrazy, kterým nezasvěcený člověk nerozumí. Je velice zvídevý a má veselou povahu, má rán leprací a lidi kolem sebe rád rozesmává. Má velice pestrou mimiku, kterou často vyjadřuje svoje emocce, občas až extrémně či neadekvátně situaci. Velmi neliší nese situace, kdy pedagog neznámá odměnu za jeho špatně odvedenou práci. V takové situaci je nutné, aby jednal pedagog důsledně a eliminovať projevy vzteku žáka. Odmitá občas spolupracovat a zkouší pedagogovu trpělivost. Motivační systém tak, jak jej má žák nastavený, je velmi efektivní. Podporuje žáka k lepšímu pracovnímu výkonu i adekvátnímu chování. Při práci se soustředí i delší dobu pouze za předpokladu připomínání motivace nebo obohacování učení krátkou hrou, či legráckou nebo pochvalu jeho práce. Spolužáky občas inicují ke společné hře, která ale nemá většinou delšího trvání. Potiže mu činí ranní příchody do školy, se utéct, většinou zásahne matka. Žák C byl delší dobu nemocný, několika souborů her se nezúčastnil. Preferuje hry, kde se využívá vzájemné koope-
race, a kde jde o rychlé reagování a akci nebo imitaci. Bavily jej ale vcelku všechny hry, kterých se účastnil. Zejména však následující: Čaroděj, Obr a Paleček, Vejdeme se všichni, Nejrychlejší autičko, Vyfoť mě.

Výsledky participačního pozorování žákyně D

4.4 Závěry výzkumného šetření a doporučení pro speciálně pedagogickou praxi

Hlavním výzkumným cílem diplomové práce bylo zmapovat soubor psychomotorických her a cvičení, které by mohly obohatit výuku žáků s poruchou autistického spektra na ZŠ speciální. Pro výzkumné šetření, s výše popsanými specifiky, byl vybrán a následně zmapován soubor 36 psychomotorických her. Šetření trvalo 3 měsíce, každý čtvrtek se uskutečnila tři cvičení, bez ohledu na to, zda byl v tento den nějaký žák nepřítomen. Hry byly zaměřeny na 9 oblastí, jež jsou součástí psychomotorického vývoje jedince: napodobování, vnímání, hrubá motorika, jemná motorika, koordinace oko-ruka, poznávací schopnosti, verbální schopnosti, sebeobsluha a sociální dovednosti.

Dílčí cíle práce měly následující úkoly:

1. Zjistit, které psychomotorické hry a cvičení z celého výzkumného šetření jsou vhodné pro výuku žáků se středně těžkým mentálním postižením?
Psychomotorické hry byly vybírány tak, aby se jejich pravidla dala upravit pro žáky se středně těžkým mentálním postižením. Každá z her byla jednotlivě vyhodnocena, hodnocení se řídilo škálou samostatně – s dopomocí – nezvládnuto. Z celého souboru 36 her nebo cvičení, žáci celkem 10 her zvládli zcela samostatně, nebo s mírnou verbální pomocí. Celkem 3 hry byly pro žáky nevyhovující, přičemž alespoň jednu z nich, Chytil jsem rybu, by si žáci zvládli zahrát s dopomocí, pakliže by byla hra více vizualizována. Dohromady 23 her z celého souboru lze vyhodnotit jako zvládnuté s dopomocí pedagoga a tудíž jako vhodné pro výuku žáků se středně těžkým mentálním postižením a s poruchami autistického spektra.

2. Popsat průběh jednotlivých her.
Zadání každé hry a její průběh je podrobně popsán výše u jednotlivých cvičení. Pro přibližení průběhu cvičení slouží fotogalerie v Přílohách (zveřejnění fotografii je dáno souhlasem rodičů).

3. Specifikovat pomůcky, prostředí, pořadí her a jiné aspekty realizace jednotlivých her a cvičení.

89
Cílem výzkumu byla snaha vybrat takové psychomotorické hry a cvičení, které nebudou vyžadovat téměř žádné speciální pomůcky. Praxe ale ukázala, že pro zjednodušení zadání některých her bylo nutné využít principu vizualizace a některé pomůcky vyrobít. S takovou podporou žáci snáze porozuměli zadání a orientovali se v úkolech. Zejména pro sociální nácvik nakupování a rozlišení úrazu a nemoci byl princip vizualizace vhodný. V zásadě je ale možno říci, že všechny hry vyhodnocené jako samostatně zvládnuté, obsahovaly minimum pomůcek nebo znázornění.

Hry se uskutečňovaly v rehabilitační místnosti. Žáci nebyli nikým rušeni, mohli se na hry plně soustředit. Pro cvičení Chůze posledu byla využita také spojovací chodba školy. Procvičování některých her proběhlo také ve třídě (Co se na mě změnilo?, Barvy semaforu, Nejrychlejší autíčko, Postavíme dinosaura, Honzo, vstávej) a v jídelně (Poznáš to po čichu?).

Pro sestavení pořadí her se osvědčilo začít celé psychomotorické cvičení hrou, která žáky uvolní, u které nebudou muset příliš přemýšlet, pravidla ihned pochopí, hra bude zábavná, s pohybovými prvky. Jako druhá, následovala hra, při níž byla na žáce vyžadována větší míra spolupráce a aktivita každého z žáků. Poslední ze souboru cvičení byla většinou hra, která vyžadovala větší přípravu (rozmístění obrázků, pracovních listů a dalších předmětů). Tento volný čas mohl žáci využít v rehabilitačním suchém bazénu. Pro závěr cvičení se také hodí hry s relaxačními prvky.

Realizace všech cvičení by nebyla možná za doprovodu dalšího pedagoga, který pomáhal slabším žákům, motivoval je a asistoval jim při provádění složitějších her.

4. Zjistit, zda psychomotorické hry rozvíjejí problémové oblasti žáků s poruchou autistického spektra (sociální interakce, komunikace, představivost – hra).

Subjektivně lze potvrdit, že psychomotorická cvičení rozvíjejí oblast sociální interakce. Během her byli žáci více kontaktní, a to zejména v hrách: Vejdeme se všichni, Nemoc nebo úraz, Měla babka čtyři jabka-mazurka, Seskupování do různých útvarů, Přesouvání míče, Co se na mě změnilo, Kdo bude rychlejší, Barvy semaforu, Obr a Paleček, Pizza lidé. Nelze potvrdit, zda psychomotorická cvičení rozvíjejí oblast komunikace. Tvrzení platí pouze u žáka C, jenž měl větší potřebu komunikovat a v rámci herních aktivit byl více spontánní a ochotnější ke čtení jednotlivých hlásek ve slově. Neschopnost porozumět pokynům však přetrvávala. Žákyně D projevovala více než jindy radost.
z psychomotorických cvičení. Žáci A a B komunikovali během všech cvičení stejně jako obvykle za jiných okolností. U žáka B se lze pouze domnívat, zda měla cvičení nějaký vliv na jeho mírnější projevy agrese. **Nelze potvrdit, zda psychomotorická cvičení rozvíjí oblast představivosti.**

**Hlavní výzkumná otázka** se zaměřila na to, zda lze využít prvky psychomotoriky v edukačním procesu žáků s poruchou autistického spektra na ZŠ speciální?

Hlavní výzkumnou otázku **lze potvrdit.** Psychomotorické hry je možno využít v edukačním procesu žáků s poruchou autistického spektra na ZŠ speciální. Vhodným výběrem pomůcek, které mohou být upraveny žákům na míru, šíří oblastí, které se mohou v rámci psychomotoriky rozvíjet, je psychomotorika více než vhodná pro výuku žáků s tímto postižením.

**Vedlejší výzkumné otázky** zněly následovně:

1. Mohou psychomotorické hry podpořit vzájemnou kooperaci mezi spolužáky a posílit tak jejich sociální vztahy?

**Ano.** Hry nabízejí široké spektrum aktivit, při kterých žáci musí kooperovat, učí se tak spoléhat jeden na druhého a navzájem se vnímat. Žák B může při hrách eliminovat svůj ostých pramenící z diagnózy, žák C může pomocí her saturovat svoji potřebu neverbální komunikace s ostatními a žákyně D se bude moci v navazování sociálních vazeb prostřednictvím her více realizovat. Svůj volný čas tráví jinak pouze odpočíváním na sedačce.

2. Byla při herních aktivitách nutná motivace žáků?

**Ano.** Cvičení bylo jednou z denních aktivit, za kterou žáci mohli získat žeton, pomocí něhož se přiblížili k výběru oblibené odměny. Mimoto mohli žáci dostat ještě smajlíka, za snahu, odpovídající chování nebo pomoc spolužákovi. Systém motivace hrál při všech cvičeních velkou roli, protože žáci nemají dostatečně silné volní jednání, aby hry hráli z vlastní vůle.

3. Zdařilo se výzkumným šetřením rozšířit spektrum her spontánně volitelných samotnými žáky ve volném čase?
Ano. Výsledky výzkumu jsou hodnoceny jako velmi pozitivní, protože spektrum vyzkoušených her může rozšířit pole pravidelných aktivit ve strukturovaném volném čase, kde se doposud hry stále opakují a některé z nich už neodpovídají věku žáků. Z výsledků šetření vyplynulo, že z obrázkové nabídky, která bude vytvořena, si žáci budou moci vybrat hry, které se osvědčily. Takto se hry budou dále ve výchovně vzdělávacím procesu uplatňovat a žáci si je budou moci více zautomatizovat.

4. Byla při realizaci psychomotorických her a cvičení nutná dopomoc dalšího pedagoga?

Ano. Šetření potvrdilo i tuto výzkumnou otázku. Při realizaci všech her byla vždy nutná přítomnost dalšího asistujícího pedagoga. Počet dětí participujících na cvičení byl přitom zanedbatelný, i při provedení psychomotorického cvičení č. 2, kde se hry Kuba řekl, Hoď míč a řekni a Měla babka čtyř jabka-mazurka, účastnili dva žáci, byla dopomoc druhého pedagoga taktéž nezbytná. Některá psychomotorická cvičení, jako například Poznáš to po čichu?, bylo realizováno za pomoci čtyř pedagogů, aby byl zachován princip individualizace.

Závěry pro speciálně pedagogickou praxi

Z výsledků výzkumného šetření vyplývá, že psychomotorická cvičení jsou svým potenciálem a širokým záběrem vhodná pro výuku žáků s autismem, s přidruženým mentálním postižením. Lze vyzdvihnut potvrď názory odborníků na psychomotorické hry, že rozvíjí fyzickou, psychickou i sociální stránku osobnosti každého jednotlivce, i jedince s postižením. Psychomotorická cvičení mohou být vhodnou kompenzací duševní náhony, která hraje u dětí s PAS svoji roli a značně ovlivňuje průběh edukačního procesu. Jedná se o jednoduchou a zábavnou herní činnost, která nabízí nenásilné, přirozené, kontaktní prvky a lze ji kombinovat s principy strukturovaného učení. Může, ale nemusí využívat pomůcky. Vztahuje se ke schématu těla, k vnímání okolního prostředí, i druhých lidí kolem nás. Problematické oblasti, kterými je diagnóza autismus specifická, mohou být prostřednictvím pravidelných psychomotorických her obohaceny.

Je-li psychomotorická hra dobře zvolena, naplánována a využívá-li vhodných pomůcek, může být v procesu edukace žáků s poruchou autistického spektra pouze přínosem.
ZÁVĚR

Vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra představuje výzvu. Vyžaduje odbornost, odhodlanost a především ohleduplnost všech, kteří jsou součástí tohoto běhu na dlouhou trať. Příbližení se jedincům s autismem je vrcholem, kterého lze dosáhnout. A bude-li to prostřednictvím hry, jež přináší pochopení na obou stranách, bude to o to příznivější. Teoretická část práce byla především zaměřena na problematiku poruch autistického spektra a byla obsažena třemi kapitolami. První z nich se zabývala definicí autismu, vývojem názorů o jeho vzniku a průběžné kvalitě péče o osoby s autismem. Podkapitola dále zmínila zahraniční i české odborníky zabývající se touto diagnózou, formuvala možné příčiny vzniku autismu nebo jeho spouštěče, od těch zastarálých, v dnešní době již vyvrácených, až po ty nejnovější, doposud nepotvrzené. Představu o celkovém výskytu a aktuálním nárůstu osob s postižením poskytla podkapitola s názvem Epidemiologie. Blíže bylo možné se seznámit s klasifikací poruch autistického spektra a s jejich odlišným označením ve dvou oficiálních diagnostických manuálech, MKN-10 a DSM-IV. Stejná kapitola dále přiblížila principy třídění poruch autistického spektra, a sice z pohledu funkčnosti jedinců s PAS v každodenním životě a sociálního chování. Nebylo možno opomenout ani triádu problémových oblastí, které diagnózu tvorí. Celá první kapitola byla zahájena teoretickými poznatky o diagnostickech kritériích poruch autistického spektra. Druhá kapitola se cele věnovala educačnímu procesu žáků s PAS, vzdělávacího programů zaměřujícího edukaci těchto jedinců, možnostem plnění školní docházky ve školních institucích i v následných zařízeních, a také možnostem péče a poradenství v naší zemi. Kapitola objasnila principy strukturovaného učení, metody a formy práce. Závěrem se kapitola věnovala také terapeutickým přístupům k jedincům s autismem, stěžejní intervenční programy byly stručně charakterizovány. Poslední, třetí teoretická kapitola vymezila okruh psychomotorika, tento pojem objasnila, vylučila princip hry, zmínila psychomotorický vývoj a vývojové milníky v něm, vyjmenovala kompetenční oblasti tohoto oboru a také jeho zásady.

Praktická část zkoumala využití prvků psychomotoriky ve výuce žáků s PAS v rámci třiceti šesti cvičení a psychomotorických her. Výsledky metodologicky smíšeného šetření z větší části potvrdily stanovené empirické otázky. Výzkumem se podařilo zjistit, že některé deficity v pásmu spektra autistických poruch lze touto intervenční technikou ovlivnit a především, že psychomotorika je pro výuku žáků s tímto postižením příznivá, což bylo hlavním cílem této diplomové práce.
SHRNUTÍ

Diplomová práce pojednává o výchovně vzdělávacím procesu žáků s poruchami autistického spektra. Věnuje se celé problematice této pervazivní poruchy, etiologii, epidemiologii, pěči a poradenství. Předkládá definice, uvádí klasifikace poruch, vymezuje spektrum symptomů a deficitní oblasti. Zabývá se přístupy v intervenci, moderní diagnostikou a principy edukace. Seznam příloh nabízí podrobné vyčerpávající srovnání psychomotorického vývoje intaktního dítěte a dítěte s diagnózou a také příměr rámcovéch vzdělávacích programů základního vzdělávání žáků bez specifických vzdělávacích potřeb a žáků základní školy speciální. Práce hlubší se zaměřuje také s pojmem psychomotorika a s jejím praktickým využitím, jež je ve spojení s edukačním procesem žáků s PAS předmětem zkoumání a cílem praktické části této závěrečné práce. Hlavní i dílčí cíle práce byly naplněny. Výzkumná část obsahuje soubor potenciálních cvičení s prvky psychomotoriky, které se jeví jako přínosné pro obohacení edukačního procesu žáků s poruchou autistického spektra. Všechna cvičení byla použita ve výuce, průběh cvičení, seznam potřebných pomůcek a chování žáků bylo dostatečně zaznamenáno. Šetřením bylo zjištěno, že pro výuku žáků lze, s ohledem na individuální možnosti, schopnosti a dovednosti žáků a s optimální motivací, využít třicet cvičení z kousaných třiceti šesti. Tří cvičení nevyhovovala principům vzdělávání žáků s PAS. Výzkum také potvrdil, že psychomotorická cvičení mají pozitivní vliv na oblast sociální interakce, která je u osob s poruchami autistického spektra limitována. Spektrum vybraných cvičení bylo vyhodnoceno jako vhodné pro rozšíření doposud aplikovaných her. Bylo také zjištěno, a i poslední výzkumnou otázkou tak lze potvrdit, že při provádění psychomotorických her u žáků s autismem a souběžným mentálním postižením je nezbytně nutná dopomoc dalšího pedagoga.
The thesis discusses the educational process of students with autism spectrum disorders. It concerns pervasive disorder, etiology, epidemiology, care and counselling. It submits definitions, indicates disorders classification, and defines the spectrum of symptoms and deficit ranges. It deals with approaches to intervention, modern diagnostic procedures and principles of education. List of appendices provides comprehensive comparison psychomotor development of intact child and child diagnosed and also comparing of general educational programs of basic education pupils without special educational needs and pupils of special elementary school. Work also deeply familiar with the concept of psychomotricity and its practical use, which is in conjunction with the educational process of pupils with ASD subject of investigation and aim of the practical part of this thesis. Both the main and sub objectives of the work were met. Research section contains a set of potential exercises with elements of psychomotor skills, which appears to be beneficial to enrich the educational process of students with autism spectrum disorder. All exercises were used in the tuition, the exercise process, the list of necessary tools and pupil behaviour was sufficiently recorded. The investigation found that teaching students to be, with regard to the individual possibilities, skills and abilities of students and optimal motivation, use of thirty-three exercises investigated thirty-six. Three exercises did not meet the principles of education for pupils with ASD. The research also confirmed that psychomotor exercises have a positive impact on the social interaction that is for people with autism spectrum disorders limited. Spectrum selected exercises were evaluated as suitable for extension so far applied games. It was also found and the last research question so we can confirm that the implementation of psychomotor activities for children with autism and mental retardation associated is absolutely necessary helping of an assisting teacher.
SEZNAM LITERATURY A ELEKTRONICKÝCH ZDROJŮ


96


Zákony a vyhlášky

1. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)
2. Zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)
3. Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných
4. Vyhláška 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných
5. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

100
6. Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních
7. Vyhláška 116/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních
8. Vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání
9. Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky
10. Vyhláška č. 13/2005 Sb., o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři
11. Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách
12. Vyhláška č. 505/2006 Sb., kterou se provádějí některá ustanovení zákona o sociálních službách

Seznam elektronických zdrojů


101


SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 - Porovnání RVP ZV a RVP ZŠS
Příloha č. 2 - Rozdíly ve vývojových milnících zdravého dítěte a odlišnostech ve vývoji dítěte s poruchou autistického spektra
Příloha č. 3 - Psychomotorika a duševní hygiena: Cílem psychomotoriky je bezděčné prožívání radostí z pohybu (M. Blahutková, J. Koubová)
Příloha č. 4 - Psychomotorika a životní rovnováha: V psychomotorice nacházíme prostředky, jimiž se uvolňuje a vzniká nová energie (M. Blahutková, J. Koubová)
Příloha č. 5 - Psychomotorika a stres: Pomocí psychomotoriky je možné regulovat a omezovat negativní reakce organismu (M. Blahutková, J. Koubová)
Příloha č. 6 - Žádost k rodičům
Příloha č. 7 - Souhlas rodičů
Příloha č. 8 - Doplnění informací k obsahové analýze žákovské dokumentace
Příloha č. 9 – Seskupování žáků do různých útvarů
Příloha č. 10 – Měla babka čtyři jabka - mazurka
Příloha č. 11 – Co se na mě změnilo?
Příloha č. 12 – Jakou máš paměť?
Příloha č. 13 – Chůze poslepu
Příloha č. 14 – Barvy semaforu
Příloha č. 15 – Pojď za mnou
Příloha č. 16 – Nejrychlejší autičko
Příloha č. 17 – Poznáš to po čichu?
Příloha č. 18 – Co držíš v ruce?
Příloha č. 19 – Opíči prstíky
Příloha č. 20 – Vejdeme se všichni?
Příloha č. 21 – Vyfoť mé!
Příloha č. 22 – Úraz nebo nemoc?
Příloha č. 23 – Kdo chybí?
Příloha č. 24 – Nesmíš se dotknout!
Příloha č. 25 – Schémata: Hlava, ramena, kolena; Jaké je dnes počasí?; Nákup
Příloha č. 26 – Odpočinek v suchém bazénu
Příloha č. 27 – Příklady motivačních tabulek žáků
**PŘÍLOHY**

*Porovnání RVP ZV a RVP ZŠS*

<table>
<thead>
<tr>
<th>Pro koho je určen</th>
<th>RVP ZV</th>
<th>RVP ZŠS</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Vzdělávání žáků bez SVP, se SVP, žáků mimořádně nadaných</td>
<td>Žáci se středně těžkým a těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Návaznost na</th>
<th>RVP PV</th>
<th>RVP ZV - LMP</th>
</tr>
</thead>
</table>

| Členění | Obsahuje přílohu, upravující vzdělávání žáků s LMP | Díl I., Díl II. |

| Formy vzdělávání | ZŠ, gymnázium, konzervatoř, individuální/skupinová integrace | ZŠS, individuální/skupinová integrace, jiný způsob plnění PŠD |

| Srovnání nerovnoměrného vývoje před zahájením PŠD | přípravná třída | přípravný stupeň |

| Povinná školní docházka | devět školních roků, nejvýše však do konce školního roku, v němž žák dosáhne sedmnáctého roku věku | devět až dvacet let, se souhlasem zřizovatele až 26 let |

| Odklad PŠD | nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku | nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku |

| Podpůrná opatření | 1. - 3. stupeň podpory | 4. - 5. stupeň podpory |
| Organizace vzdělávání | 1. stupeň (1.-5. ročník) | 1. stupeň (1.-6. ročník) |
| | 2. stupeň (6.-9. ročník) | 2. stupeň (7.-10. ročník) |

| Zahájení PŠD může předcházet | - | diagnostický pobyt, 2-6 měsíců |

| Způsob hodnocení | klasifikačním stupněm, slovně nebo kombinací obou způsobů | slovní hodnocení |

| Ukončení základního vzdělávání | Stupeň základní vzdělání | Stupeň základy vzdělání |

| Cíle vzdělávání | • umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení • podměčovat žáky k tvorivému myšlení, logick- |
| | Díl I. | • vést žáky k věstranné a účinné komunikaci • pomáhat žákům, aby poznávali své schopnosti a možnosti a využívali je v |
kému uvažování a k řešení problémů
• věst žáky k všestranné, předpokládanou způsobilost využívající osvojené učivo v praktických situacích a v běžném životě
• připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytně, svobodně a zodpovědně osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti
• vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní cíty v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě
• učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný
• věst žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi
• pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci osobním i pracovním životě
• umožnit žákům osvojit si strategii učení a motivovat je k učení
• podněcovat žáky k myšlení na podkladě názoru a k řešení problémů
• rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých
• připravovat žáky k tomu, aby si uvědomovali svá práva a naplňovali své povinnosti
• vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní cíty, vhodné projevy v chování, jednání, prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidskému prostředí i k přírodě
• učit žáky chránit vlastní zdraví i zdraví jiných
• věst žáky k ohleduplnosti k jiným lidem a učit je žít společně s ostatními lidmi

Díl II.
• věst žáky k osvojení základních hygienických návyků a činností týkajících se sebeobsluhy
• rozvíjet pohyblivost žáků a snažit se o dosažení co nejvyšší možné míry jejich samostatnosti a orientace ve vztazích k okolí
• věst žáky k rozvíjení komunikačních dovedností využíváním systémů alternativní a augmentativní komunikace
• rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat s blízkými osobami a vykonávat
<table>
<thead>
<tr>
<th>Jednoduché úkony</th>
<th>kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské, pracovní</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>• věst žáky k vytváření pozitivních vztahů ke spolužákům a k začlenění do kolektivu</td>
<td>• připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako samostatné osobnosti</td>
</tr>
<tr>
<td>• vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city</td>
<td>• rozvíjet žákovu pozornost, vnímavost a poznání</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Klíčové kompetence**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské, pracovní</th>
</tr>
</thead>
</table>

**Díl I.**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské, pracovní</th>
</tr>
</thead>
</table>

**Díl II.**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské, pracovní</th>
</tr>
</thead>
</table>

**Vzdělávací oblasti**

### Díl I. Jazyková komunikace
- Český jazyk a literatura
- Cizí jazyk
- Další cizí jazyk

<table>
<thead>
<tr>
<th>Matematika a její aplikace</th>
<th>Matematika a její aplikace</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Informační a komunikační technologie</td>
<td>Informační a komunikační technologie</td>
</tr>
<tr>
<td>Člověk a jeho svět</td>
<td>Člověk a jeho svět</td>
</tr>
<tr>
<td>Člověk a společnost</td>
<td>Člověk a společnost</td>
</tr>
<tr>
<td>Člověk a příroda</td>
<td>Člověk a příroda</td>
</tr>
<tr>
<td>Umění a kultura</td>
<td>Umění a kultura</td>
</tr>
<tr>
<td>Člověk a zdraví</td>
<td>Člověk a zdraví</td>
</tr>
<tr>
<td>Člověk a svět práce</td>
<td>Člověk a svět práce</td>
</tr>
</tbody>
</table>

### Díl II. Člověk a komunikace
- Rozumová výchova
- Řečová výchova

<table>
<thead>
<tr>
<th>Matematika</th>
<th>Matematika</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Informační a komunikační technologie</td>
<td>Informační a komunikační technologie</td>
</tr>
<tr>
<td>Člověk a jeho svět</td>
<td>Člověk a jeho svět</td>
</tr>
<tr>
<td>Člověk a společnost</td>
<td>Člověk a společnost</td>
</tr>
<tr>
<td>Člověk a příroda</td>
<td>Člověk a příroda</td>
</tr>
<tr>
<td>Umění a kultura</td>
<td>Umění a kultura</td>
</tr>
<tr>
<td>Člověk a zdraví</td>
<td>Člověk a zdraví</td>
</tr>
<tr>
<td>Člověk a svět práce</td>
<td>Člověk a svět práce</td>
</tr>
</tbody>
</table>
| Průřezová témata | Osobnostní a sociální výchova  
Výchova demokratického občana  
Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech  
Multikulturní výchova  
Environmentální výchova  
Mediální výchova | Díl I.  
Osobnostní a sociální výchova  
Výchova demokratického občana  
Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech  
Multikulturní výchova  
Environmentální výchova  
Mediální výchova  
Díl II.  
|---|---|

| Očekávané výstupy | na konci 3. ročníku (1. období) jako orientační (nezávazné) a na konci 5. ročníku (2. období) a 9. ročníku jako závazné; předpokládají způsobilost využívat osvojené učivo v praktických situacích a v běžném životě | Díl I. na konci 3. ročníku (1. období), na konec 6. ročníku (2. období) a na konec 10. ročníku; mají činnostní povahu, jsou prakticky zaměřené a využitelné v běžném životě; formulovány aproximativně  
Díl II. stanoveny k době, kdy žáci končí PŠD; mají činnostní povahu a jsou zaměřené prakticky; formulovány tak, aby se k nim žáci co nejvíce přiblížili  
|---|---|

| Celková povinná časová dotace / týden | 1. st. 118, 2. st. 122 | Díl I. 1. st. 135, 2. st. 114  
Díl II. 1. – 10. st. 210 |---|---|

Příloha č. 1 - Porovnání RVP ZV a RVP ZŠS
## Rozdíly ve vývojových milnících zdravého dítěte a odlišnostech ve vývoji dítěte s poruchou autistického spektra

<table>
<thead>
<tr>
<th>Sociální vývoj</th>
<th>ZDRAVÝ VÝVOJ DÍTĚTE</th>
<th>VÝVOJ U DĚTÍ S PAS</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Kojenecký věk</strong> (do konce 1. roku)</td>
<td>Velmi frekventovaný oční kontakt, sociální úsměv, nabízení předmětů ke sdílení; strach z cizích lidí podává hračku svému obrazu v zrcadle.</td>
<td>Nereaguje vzájemným sociálním úsměvem, lhostejní v interakci, ignorace snahy o jednotlivě dětské hříčky, odmítavé, pasivní, mazlení spíše nevyhledávají, špatně reagují na pochování.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Batolecí věk</strong> (1 – 3 roky)</td>
<td>Zamává, ukazuje na zajímavé předměty, zavrtí hlavou ve smyslu „ne“, nosí věci na ukázku, asociativní hra (nabízí a bere si od dětí hračky), zapojuje se do společných pohybových her, vytváří krátkodobá přátelství.</td>
<td>Neupozorňuje na zajímavé předměty v okolí, je obtížné získat si jej pro spolupráci, či nasměrovat pozornost na vzdálené předměty, samořád, nereaktivita, chybí sociální úzkost.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Předškolní věk</strong> (3 – 6 let)</td>
<td>Postupné uvolňování vázanosti na rodinu, poznávání a přijímání sociálních rolí a osvojení určitých norem chování; aktivita mají svůj význam, umožňují dítěti se prosadit ve skupině vrstevníků; utváří se individuální a osobnost jedince; navštěvování MŠ.</td>
<td>Odlišný kontakt s vrstevníky, odmitání formy lásky a náklonnosti, hůře snáší blízkost druhé osoby při hře, solitární hra, začínají se chít mazlit, potíže se sociální normou a přiměřeným komunikačním stylem.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Mladší školní věk</strong> (6 – 11 let)</td>
<td>Potřeba zvýšené socializace, dítě vyhledává kolektiv, aktivně a spontánně se zapojuje do hry a aktivity ostatních; nástup dítěte do školy, nová sociální role, utváření prvních vztahů, postupné tvoření kolektivu.</td>
<td>Neschopnost interpretovat výrazy obličeje, řeč těla, nechápou pocit a potřeby druhých, nechápe sociální požadavky a normy, nerespektuje pokyny, nebou ohledy na pocity druhých, terčem posměchu, šikany, snaží se navazovat kontakt,</td>
</tr>
<tr>
<td>Starší školní věk (11 – 15 let)</td>
<td>Labilita emocí, změny nálad, impulsivita, nestálost a nepředvidatelnost reakcí, více introverze, zranitelnost, citlivost ke kritice, snaha o dospělé chování, sexuální zvádavost, potíže s přijetím sebe sama, odpoutání od rodiny, rozvoj osobní identity.</td>
<td>Neschopnost analyzovat lidské chování, nenavazují přátelské vztahy, chybí empatie, pokrok v sociálních vztazích, vědomí odlučnosti a izolovanosti, sebehodnotící emoce, sebepodhodnocování, sebepohrdání, úzkost, depresivní stavby.</td>
</tr>
<tr>
<td>Komunikace</td>
<td><strong>Kojenecký věk</strong> (do konce 1. roku)</td>
<td>Diferenciace obsahu sdělení dle melodie, přízvuku, zabarvení v hlase mluvícího, reaguje na jednoduché pokyny bez pomoci gest, zná části těla, začíná smysluplně používat jednotlivá slova, reaguje na jméno, používá 7-10 slov, věnuje pozornost řeči a pojmenovávání obrázků.</td>
</tr>
<tr>
<td>Batolecí věk (1 – 3 roky)</td>
<td>Slovní zásoba čítající asi 1000 slov, 2-4 slova ve větě, ptá se „kdo, co, kdy, kde, proč“, setrvá v cíleném rozhovoru, už neopakuje slova po ostatních lidech.</td>
<td>Neukazuje na zajímavé předměty, neužívá slova, neříká spontánně věty, opožděný vývoj řeči, neprozumění řeči, reakce na pokyny s výkyvy, echolálie.</td>
</tr>
<tr>
<td>Předškolní věk (3 – 6 let)</td>
<td>Zvládne dlouhé vyprávění, vytrvalé se vyptává, má rádo vtipné příběhy a hádanky, používá věty o 6-8 slovech, začíná mít rádo příběhy bez ilustraci, intelektualizace řeči, regulační funkce řeči, spontánní vyprávění o událostech z osobního života; chápe pojmy vpravo/vlevo, rozumí některým časovým pojmům (ráno, večer, zítra, v sobotu), chápe pojmy stejný – jiný.</td>
<td>Nápadnější verbální stereotypy, Žádostí sděluje přímými doteky a vedením ruky dospělého, první komunikace uživá věty, narušena pragmatická složka řeči, mimika není užívána komunikace, řeč je obsahově i kvalitativně abnormní, časté neologismy, nerozumí delším větám, problematický vývoj řeči, může být naopak rozvoj spontánní řeči.</td>
</tr>
<tr>
<td>Mladší školní věk (6 – 11 let)</td>
<td>Kvantitativní stránky osvojování nových slov, prohlubování a zpřesňování obsahu slov a gramatických forem, rozšířování slovní zásoby.</td>
<td>S nepočtení celku situace a současně velmi živá paměť pro konkrétní události, sociálně nevhodné otázky, stereotypní vzorce konverzace, porozumění řeči horší než vyjadřování.</td>
</tr>
<tr>
<td>Starší školní věk (11 – 15 let)</td>
<td>Období druhého vzoru – přicitlivělost, neklid, rozpornost, labilita nálad, nejistota, ovlivnění skupinovou konformitou, důležitá je otevřená komunikační kapacita.</td>
<td>Může, ale nemusí nastat zhoršení, nebo naopak pozitivní obrat, někteří přestanou mluvit a ztratí dovednost řeči, jiní se o řeč přestanou zajímat, nebo se navratí k interakci v podobě echolálie.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Imitace**

| Kojenecký věk (do konce 1. roku) | Žmoulání, bouchání, házení hraček, společné hry s matkou, zajímá se o aktivity dětí, hra je jednoduchá, napodobívá, projevuje radost ze společné hry, spontánní iniciování i přijímání hry, reakce na jiný podnět při zaujetí hrou; hra manipulační, před koncem 1. roku kombinační - smysluplné spojování předmětů. | Vztah k specifickému předmětu, nенapodobuje činnosti dospělých, nesnaží se odpozorované aktivity začlenit do hry, nevkládá a nezkomára hračky ústy, celkově menší tendence sledovat dění okolo, je pasivní a nereaktivní. |

| Batolecí věk (1 – 3 roky) | Funkční hra-chápe funkci předmětů, používá je k účelu, kterému slouží, symbolická hra-předstírá, hraje si na „něco“, paralelní hra, je vnímavější k pravidlům, méně časté záchny vztku. | Malý zájem o hračky, fixace na předměty, zvláštní hra, neschopnost symbolického uvažování, snížená schopnost okamžité nápodoby, zvládá pouze hru manipulační a kombinační, funkční a symbolická hra není rozvinuta, horší imitace s neznámým předmětem. |

| Předškolní věk (3 – 6 let) | Chápání pojmu prostřednictvím hry, sestavování předmětů, činností a zvuků do jednoduchých sestav, jednoduché umělecké činnosti, tvoření, promyšlené stavění stavebnic, zapořádání se do her, dramatizace, počkání, až přijdu na řadu. | Hra postrádá spontaneitu, je omezená a stereotypní, neobvyklé nefunkční zájem o hračky, bizarní a ulpívavé zájmy, jsou příliš pasivní, hrají si o samotě / aktivní, stavění věcí do řad, třídlí dle určitého klíče, sestava-
| Mladší školní věk (6 – 11 let) | Hry se složitějšími pravidly, organizované sporty, rozvoj soutěživosti, zájem o koničky, sběratelství, zapojování se do volnočasových kroužků. | Nemá smysl pro výhru, prohru, počátky omezených úzkých zájmů, silný vztah k hudbě, činnosti se mění na úzce vyhraněné zájmy. |
| Starší školní věk (11 – 15 let) | Hra již je výhradně realistická a obvykle se odehrává ve skupině; děti se začínají zajímat o složitější hry (např. šachy), stoupá zájem o hry počítačové, zájem i ochota o hru s mladšími děti – i sourozenci – může být limitovaná. | Hra je diferencována, oblibenost her pohybových, konstruktivních, společenských, u chlapců více originality a tvůrivosti, u děvčat převládá stereotyp, orientace v možnostech různých aktivit i ve svých schopnostech. |

**Motorika**

| Kojenecký věk (do konce 1. roku) | Postaví na sebe dvě kostky, uchopí malý předmět dvěma prsty, drží tužku v sevřené pěsti, pomáhá s obracením stránek v knížce; u nízké opory se přitahuje do stoje, dělá první kroky s držením za ruku. | Špatně reagují na pochování, omezený motorický vývoj, hypotonický vývoj, odlíšnosti v orální oblasti, milníky, nezájem o manipulaci s předměty. |
| Batolecí věk (1 – 3 roky) | Postaví na sebe deset kostek, drží tužku v prstech jako doспělý, stříhá nůžkami „ťásně“; běhá po spičkách, skočí s vzdáleností asi 30 cm, dokáže seskočit z nízkého schodu. | Jednodušší pohybové stereotypie, chodí po spičkách, kývá tělem, točí se dokola, třepne rukama či prsty, nastavuje ruce do zvláštních poloh, potíže v motorické imitaci. |
| Předškolní věk (3 – 6 let) | Používá nůž a vidličku, na řádek napiše čitelně své jméno, bezpečně nosí křehké předměty, zaváže smyčku na tkaničce bot; běží po překážkové dráze a vyhýbá se překážkám, poskakuje z jedné nohy na druhou, krátce stojí na jedné noze. | Nápadnější pohybové stereotypy, specifický vývoj kresby, problémy s rovnováhou, často padají, při jízdě na kole pozorují své nohy, místo aby se divaly dopředu, mají potřebu být blízko zemi, zůstávají sedět, pohybují se impulzivně bez rozmyslu, obtíží vykročit nebo se v chůzi či běhu zastavit. |
| Mladší školní věk  
(6 – 11 let) | Nové pohybové dynamické stereotypy, chůze mezi překážkami, po schodech, nerovném terénu, udržení rovnováhy na jedné noze, skákání po jedné noze, skákání sounož, skok do dálky, do výšky, přes švíhado házení, chytání míče, trefa na cíl, kop do míče plazení jízda na kole, kreslí postavy z profiłu, mají však potíže s napojením končetin, postupně přidávají pohyb a činnost postavy. | Ztráta některých získaných dovedností, u cca 40% případů dochází k regresi poškození až na předškolní věk. |
| Starší školní věk  
(11 – 15 let) | Rychlý růst, rozvoj sekundárních pohlavních znaků, prodlužování končetin - zhoršení koordinace, snadná unavitelnost – snížení tělesné výkonnosti. | Poruchy aktivity (hypoaktivita, hyperaktivita), může se objevit obsedantně-kompulzivní chování (např. neustálé mytí, dotýkání osob). |

## Vnímání

| Kojenecký věk  
(do konce 1. roku) | Zájem o obrázky (plácá do nich, prohlíží je) očima pozorovává/užívá některé běžné předměty; uposlechne jednoduché pokyny (dej mi míč) a zákazy (ne). | Silně reakce na slabé podněty, „vypínání“ silných, celková vyšší dráždivost, rodiče mohou málo pocit, že je dítě nepoznává. |
| Batolecí věk  
(1 – 3 roky) | Pozná nedokončený obrázek, najde detaily na komplexních obrázcích, určí odlučný prvek (neznamé geometrické tvary), rozumí otázkám typu kdo, co, kde? | Málo či nepříznivě vnímá podněty, na některé reaguje přecitlivě, mírné stereotypie ve vyvolávání senzorických počitků, senzorické reakce jsou nadměrně výběrové, projevy hypersenzitivit na dotekové a sluchové podněty, přecitlivělost na bolest a nevýrazné pocitování bolestí. |
| Předškolní věk  
(3 – 6 let) | Globální vnímání, neuvědomělost vztahů mezi částmi, vnímá tak, jak se mu objekt právě jeví, pozná rozdíly orientace a polohy různých tvarů (pra-vá/levá i vertikální), napodobí složitéjší vzorec (střídání 3–4 prvků), určí první hlásku ve | Elementární smyslové aspekty věcí, neschopnost systematického prohlížení jedné části po druhé, vnímá globálně a nevšimá si detailů, nebo se zaměří na nápadné detaily. |
<table>
<thead>
<tr>
<th>Věk a ochranná doba</th>
<th>Vývojové změny</th>
<th>Poznámka</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Mladší školní věk (6 – 11 let)</td>
<td>Výrazní pokroky ve zrakové a sluchové oblasti, větší vytrvalest, důkladnost, pečlivost, zkoumání věcí po částech do menších detailů.</td>
<td>Mohou se objevit psychotic-ké epizody s bludy a halucinacemi, u většiny ale nebývají zaznamenány žádné výrazné změny, symptomy zůstávají ve stejně podobě.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Abstraktně vizuální myšlení**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Věk a ochranná doba</th>
<th>Úmyslně třese chřástítkem, očima sleduje pohybu sečící se předměty, drží jednu hračku v každé ruce ve středové ose těla, čmárá tužkou.</th>
<th>Odlišné zacházení s předměty, dítě je málo zvídavé.</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Kojenecký věk (do konce 1. roku)</td>
<td>Úmyslně třese chřástítkem, očima sleduje pohybu sečící se předměty, drží jednu hračku v každé ruce ve středové ose těla, čmárá tužkou.</td>
<td>Odlišné zacházení s předměty, dítě je málo zvídavé.</td>
</tr>
<tr>
<td>Batolecí věk (1 – 3 roky)</td>
<td>Napodobuje vodorovné tahy, pojmenovává vlastní kresby, i když jsou nepoznatelné, napodobí tužkou křížek, jmenuje předměty a třídí je podle barev, správně spočítá tři předměty.</td>
<td>Zabývání se více detaily než celky, kvalita pozornosti je snížená, sdílenou aktivitu záhy opouští.</td>
</tr>
<tr>
<td>Předškolní věk (3 – 6 let)</td>
<td>Správně spočítá 10 předmětů, napíše své jméno tiskacími písmeno, kreslí rozeznatelné postavy s tělem, tyčkovitými končetinami a rysy obličeje, napodobí trojúhelník a kos čtverec, tiskacím písmem bez předlohy napíše všechna písmena a číslice do 9, zvládnut jednoduché sčítání a odčítání a rozliši levou a pravou stranu, bezděčné zapamatování a vybavování, záměrné zapamatování, smyslově názorová paměť.</td>
<td>Opožděný nebo nerovnoměrný mentální vývoj, nevyzrálost kognitivních funkcí, těžší forma poruchy aktivity a pozornosti, silně omezená schopnost soustředění, spolupráce.</td>
</tr>
<tr>
<td>Mladší školní věk (6 – 11 let)</td>
<td>Schopnost záměrné pozornosti, značná cílevědomost při plnění školních úkolů, objevuje se sebekritičnost, přechod mezi volným myšlením a logikou, vlastní úvahy a fantazie, logika při přemýšlení o něčem konkrétním, názorném, mechanická paměť.</td>
<td>Nepochopení celku situace a současně velmi živá paměť pro konkrétní události, myšlení je doslovné a konkrétní, narušení rozvoje symbolických funkcí, základů abstrakce, problémy psaní nebo matematiky.</td>
</tr>
<tr>
<td>Starší školní věk (11 – 15 let)</td>
<td>V souvislosti s pubertou se zhoršuje kvalita pozornosti, logické myšlení, respekt reality i zákonů logiky, logická paměť.</td>
<td>Stereotypní vzory myšlení, neschopnost převedení teoretických znalostí do praxe, přetrvávají obtíže v oblasti trivia, nízká úroveň schopnosti abstrakce.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Chování**

| Kojenecký věk (do konce 1. roku) | Čas strávený pláčem v prvních 2–3 měsících života narůstá, zkracuje se celková denní doba spánku, po 12 týdnech věku pláče ubývá, dítě se učí reagovat jinak – úsměvem, dotykem, dumlániem. | Poruchy jídla, spánku, převážně negativní ladění, katas trofické reakce na drobnější změny, potíže se sáním v porodnici, přechodem na pevnou stravu. |
| Batoletic věk (1 – 3 roky) | Často neúčelná hyperaktivita, menší schopnost spolupracovat, střídání nálad, nepružné reakce na požadavky, často nepodává výkon jako obvykle, potíže s regulací vlastního chování, potíže se spaním, jídlem. | Mnohdy nemá specifický charakter, obtížná usměrňitelnost, nepríjemně emoční reaktivita, prudké emoční výbuchy, záchvaty zlosti, pláče, přecitlivělost na různé druhy tkanin, stříhání vlasů, nehtů, nevnímá nebezepečí, nadměrná úzkostnost, extrémní vybitost (potráviny). |
| Předškolní věk (3 – 6 let) | Dítě chce objevovat svět, a často zapojí i přihlížející rodiče, používání řeči převážně k regulaci svého chování, dalším prostředkem vyjádření se stává malba a výtvoření všeho druhu; velice typická je otázka: Proč? | Nejdrámatičtější reakce na změny, ochylky běžné rutiny, vyšší míra vzdravotnosti a manipulativního chování, oblíba rituálů, problémové chování typu agrese, sebezražování, záchvaty vzteků, výchovně obtížně usměrní- |
| Mladší školní věk  (6 – 11 let) | Osvojování společenských pravidel, ustupuje egocentrismus, rozvíjí se schopnost spolupráce, děti jsou snadno ovdaladatelné, čehož lze využít k osvojování norem chování ve sportu, motivováno vnitřními motivy a ne soutěživostí, vědomě užívá vlastní existence, ale dosud (pokud mu je nevnutí dospělí - např. rodiče svým rozvodem) neřeší zásadní životní konflikty. | Chybí motivace k učení, lépe snáší různé změny, dominovaly problémy školní a problémy s vrstevníky – posměch či šikana. |
| Starší školní věk  (11 – 15 let) | Upravuje se problémové chování, problémy v pubertě mohou, ale nemusí zesílit, poruchy aktivity, agresivní chování, uzavřenost. | Krátké psychotické epizody s pozitivními příznaky, úprava problémového chování/problémy však mohou i zesílit (agrese, sebezraňování, stereotypní chování), poruchy aktivity, změna prožívání, navazování sexuálních vztahů. |

Příloha č. 2 - Rozdíly ve vývojových milnících zdravého dítěte a odlišnostech ve vývoji dítěte s poruchou autistického spektra
Příloha č. 3 - Psychomotorika a duševní hygiena: Cílem psychomotoriky je bezděčné prožívání radosti z pohybu (M. Blahutková, J. Koubová)

Příloha č. 4 - Psychomotorika a životní rovnováha: V psychomotorice nacházíme prostředky, jimiž se uvolňuje a vzniká nová energie (M. Blahutková, J. Koubová)

Příloha č. 5 - Psychomotorika a stres: Pomocí psychomotoriky je možné regulovat a omezovat negativní reakce organismu (M. Blahutková, J. Koubová)
Vážení rodiče,

V rámci rozšířování mé profese kvalifikace mne k dokončení magisterského studia čeká vypracování diplomové práce, jejíž součástí je výzkum.

Tématem moje práce je Psychomotorika, ktera se soustředí na pohybové aktivity spojené se smyslovým vnímáním, s rozvojem sociální sféry či psychických vlastností jedince, zejména ale na prožitek ze samotného pohybu. Řáda bych výzkumem dokázala, že prvky psychomotoriky lze využít ve výuce dětí s poruchou autistického spektra.

Tímto si Vás dovoluji požádat o souhlas se zapojením Vašeho dítěte do výzkumu, který bude součástí dopolední výuky. V celé práci bude zachována anonymita dítěte, jeho možností a schopností, včetně rozhodů pedagogického a psychologického vyšetření budou uváděna pod jiným, smyslenným jménem.

Součástí přílohy budou fotografie a videa dokumentující aktivity s dětmi zaměřené na výzkum.

Pokud bude práce úspěšná, může nabídnout zefektivnění výuky nejen tělesné výchovy žáků s poruchou autistického spektra, ale i nejúznějších kooperativních her žáků a jejich vnímání.

Předem děkuji za spolupráci, s úctou Mgr. Lucie Bártová

Příloha č. 6 - Žádost k rodičům
Souhlasím s tím, aby se můj syn/dceru ___________________ zúčastnili/a výzkumu v rámci diplomové práce „Využití prvku psychomotoriky v edukačním procesu u žáků s poruchou autistického spektra.“

Souhlasím také s prezentaci mého dítěte ve video a fotodokumentaci, která bude součástí diplomové práce.

V ________, dne ________ ___________________

podpis zák. zástupce

Příloha č. 7 - Souhlas rodičů
Příloha č. 8 - Doplnění informací k obsahové analýze žákovské dokumentace
Obrazová dokumentace průběhu psychomotorických cvičení

Příloha č. 9 – Seskupování žáků do různých útvarů
Příloha č. 10 – Měla babka čtyř jabka - mazurka

Příloha č. 11 – Co se na mě změnilo?
Příloha č. 12 – Jakou máš paměť?
Příloha č. 13 – Chůze poslepu

Příloha č. 14 – Barvy semaforu
Příloha č. 15 – Pojď za mnou
Příloha č. 16 – Nejrychlejší autičko
Příloha č. 17 – Poznáš to po čichu?
Příloha č. 18 – Co držíš v ruce?
Příloha č. 19 – Opičí prstíky
Příloha č. 20 – Vějdeme se všichni?
Příloha č. 21 – Vyfoť mě!
Příloha č. 22 – Úraz nebo nemoc?
Příloha č. 23 – Kdo chybí?
Příloha č. 24 – Nesmíš se dotknout!
Příloha č. 25 – Schémata: Hlava, ramena, kolena; Jaké je dnes počasí?; Nákup
Příloha č. 26 – Odpočinek v suchém bazénu

Příloha č. 27 – Příklady motivačních tabulek žáků