

Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta  
Katedra Speciální pedagogiky

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Osobnostní rozvoj dětí předškolního věku  
Využití rytmických textů u dětí s poruchou autistického spektra

Personality Development of Preschool children  
Use of Rhythmic Texts with Children with Autism Spectrum Disorder

Bc. Marie Dovrtělová

Vedoucí práce: PaedDr. Jaroslava Zemková, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Osobnostní rozvoj dětí předškolního věku (Využití rytmických textů u dětí s poruchou autistického spektra) vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 4. 7. 2016

.....

podpis

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování PaedDr, Jaroslavě Zemkové, Ph.D. za její cenné rady a trpělivost při vedení mé diplomové práce. Rovněž bych chtěla poděkovat Mgr. Daně Cejpkové za vstřícnost a pomoc při získání potřebných informací a podkladů.

.....

podpis

## **ABSTRAKT**

Rytmický text má nezastupitelné místo v životě každého předškolního dítěte. Cílem práce je nalézt způsob, jak tento zásadní vývojový prostředek přiblížit i dětem s poruchou autistického spektra. Práce charakterizuje rytmické texty a zabývá se jejich významem v životě dítěte. Pozornost věnuje i osobnostní a sociální výchově dítěte v předškolním věku. Vychází z rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Věnujeme pozornost způsobu vytváření vizualizovaných rytmických textů a možností jejich užití v běžné mateřské škole.

Zjistili jsme, že vizualizované básničky a písničky mohou ovlivnit nejen rychlost a správnost jejich naučení, ale rovněž se mohou stát pomocníky při zavádění metod alternativní a augmentativní komunikace, stejně jako prostředkem pro rozvoj hry a vytváření nových příležitostí pro sociální začlenění dítěte s poruchou autistického spektra.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

básnička, osobnostní rozvoj, písnička, porucha autistického spektra, předškolní věk, vizualizace

## **ABSTRACT**

The rhythmic text is irreplaceable in the life of every preschool child. The main point of the theses is to find a way to make this development tool approach to children with autism spectrum disorder. Theses characterize rhythmic texts and discuss their importance in a child's life. It is focused on personal and social education of preschool children. Based on the Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. We pay attention to the way visualized creating rhythmic texts and the possibility of their use in the kindergarten.

We found that visualized poems and songs can affect not only the speed and accuracy of their learning, but also can become helpers in introducing methods of augmentative and alternative communication, as well as a means for developing games and creating new opportunities for social inclusion of children with autistic spectrum disorder.

## **KEYWORDS**

autism spectrum disorder, chant, personality development, poem, preschool child, song, visualization

## Obsah

Úvod .....	70
1 Dítě v předškolním věku .....	72
1.1 Význam říkadel, básniček a písniček.....	74
1.1.1 Rytmický text v životě dítěte.....	75
1.1.2 Specifika rytmičkého textu.....	75
1.1.3 Uplatnění rytmičkých textů v rozvoji dítěte .....	76
2 Osobnostní výchova .....	78
2.1 Metody osobnostní a sociální výchovy.....	79
2.2 Osobnostní a sociální výchova v rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání.....	81
2.3 Rytmičké texty v rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. 82	
2.3.1 Dítě a jeho tělo (oblast biologická) .....	83
2.3.2 Dítě a jeho psychika (oblast psychologická) .....	83
2.3.3 Dítě a ten druhý (oblast interpersonální) .....	84
2.3.4 Dítě a společnost (oblast sociálně-kulturní) .....	85
2.3.5 Dítě a svět (oblast environmentální).....	85
3 Dítě s poruchou autistického spektra v předškolním věku.....	86
3.1 Porucha autistického spektra.....	86
3.1.1 Sociální interakce .....	88
3.1.2 Komunikace.....	89
3.1.3 Představivost a hra.....	90
3.1.4 Variabilní nespecifické rysy .....	91
3.2 Předškolní vzdělávání dítěte s poruchou autistického spektra.....	94
3.2.1 Legislativní vymezení.....	94

3.2.2	Inkluzivní vzdělávání .....	97
3.2.3	Specifika osobnostní a sociální výchovy.....	99
3.3	Metody práce s dětmi s poruchou autistického spektra .....	103
3.3.1	Strukturované učení .....	103
	Strukturované učení.....	104
3.3.2	Behaviorální přístupy .....	104
4	Využití vizualizovaných rytmických textů pro osobnostní rozvoj dítěte s poruchou autistického spektra v předškolním věku.....	106
4.1	Příprava materiálů.....	106
4.1.1	Vizualizované texty .....	106
4.1.2	Postup vizualizace rytmického textu .....	107
4.2	Využití vizualizovaných rytmických textů v praxi.....	111
4.2.1	Individuální speciálně pedagogická práce.....	111
4.2.2	Práce s tabletem.....	111
4.2.3	Kolektivní činnosti .....	121
4.2.4	Kazuistika .....	124
4.2.5	Další příklady využití vizualizovaných rytmických textů.....	129
5	Závěr.....	133
7	Seznam použitých informačních zdrojů .....	134
7.1	Knižní a elektronické zdroje .....	134
7.2	Legislativní normy.....	139
8	Seznam příloh.....	141

## Úvod

Básničky, písničky a říkadla provází člověka od nepaměti. Veršované a rytmizované texty tvořily vždy jádro předávané tradice. Jejich místo v kultuře je nezpochybnitelné. I dnes saháme při výchově dětí v první řadě po krátkých rýmovačkách. Rytmus a výrazná intonace doplňující kolébání novorozence nám pomáhají zklidnit nejen dítě, ale i nás samotné. V batolecím období provází krátké rytmizované texty řadu každodenních činností, stávají se součástí rituálů. Pomáhají dítěti při porozumění činnostem, časově je ohraničují a přirozeně strukturují. Verše a rýmy jsou našimi pomocníky při učení a ukládání informací do paměti. Pokud si chceme něco zapamatovat, často si slova recitujeme – řadíme je tak, aby nám jejich sled pěkně zněl, dáváme jim určitý rytmus, značně se lišící od přirozené mluvy. Je tedy zřejmé, že rytmizované texty jsou pro člověka přirozenou součástí jeho života.

Naším cílem je tuto významnou komponentu výchovy a vzdělávání zprostředkovat i dětem s problémy v oblasti porozumění řeči, zejména dětem s poruchou autistického spektra. Vycházíme z přesvědčení, že básnička a písnička má své místo v životě každého dítěte, a není ji tedy možno opomíjet ani při edukaci dítěte s postižením. Jsme přesvědčeni, že právě u těchto dětí se nám rytmizovaný text může stát velkým pomocníkem v komunikaci s dítětem.

Zabýváme se charakteristikou dítěte předškolního věku. Pozornost věnujeme Rámcovému vzdělávacímu programu pro předškolní vzdělávání, který považujeme za výchozí materiál pro pedagogické směřování v předškolním věku a současným legislativním i společenským normám vztahujícím se k předškolnímu vzdělávání dítěte s poruchou autistického spektra. Zaměřili jsme se na specifika osobnostní a sociální výchovy u dětí s poruchou autistického spektra.

V závěru popisujeme, jaké přínosy mělo využití vizualizovaných rytmických textů u konkrétních dětí s Poruchou autistického spektra.

Chceme podpořit především pedagogy, vychovatele a rodiče dětí s poruchou autistického spektra a ukázat, jak dítě s poruchou autistického spektra zapojit do běžné dětské činnosti, jakou básničky a písničky jsou. Popisujeme, jak rytmické texty vytvořit a



nápady, jak pracovat s touto formou, která využívá vizualizaci, strukturalizaci a rytmiizaci slov pro lepší pochopení významu.

## **1 Dítě v předškolním věku**

Předškolní věk Vágnerová (1997, s. 107) definuje jako období zhruba od 3 do 6 let věku dítěte, přičemž horní hranice je vymezena sociálním mezníkem nástupu do základní školy. My budeme termín předškolní dítě chápat jako období od nástupu do mateřské školy po nástup do základní školy. V tomto období dítě začíná objevovat svět mimo svou rodinu a domov. Začíná socializovat v širší společnosti. Je to období kouzelné fantazie a zvědavosti.

### **Motorika**

Tělesný vývoj se již zpomalil, rozvíjí se výkonnost. Dítě se naučilo kontrolovat všechny základní pohyby, nyní zdokonaluje jejich přesnost. Proto je důležité dostatečné opakování, tedy i dostatek prostoru pro svobodný pohyb. Míra pohybu ovlivňuje počet příležitostí setkat se s novými podněty. Kuric a Vašina (1987, s. 168) přikládají velký význam pohybové samostatnosti, která podle nich přispívá k rozvoji sebevědomí a sebeuvědomění dítěte.

Obrovský posun nastává v jemné motorice. Na začátku tohoto období dítě sotva drží tužku, na konci je připraveno psát. Důležitým prostředkem rozvoje nejen motorického, ale i duševního je kresba. Dětská kresba odráží zprostředkovanou skutečnost, kresba je jeden z vyjadřovacích prostředků dítěte. Však je také jednou z hlavních diagnostických metod u předškolních dětí.

### **Myšlení**

Rozumový vývoj je úzce spjatý s rozvojem řeči. Slovní zásoba se rychle obohacuje a rozvíjí. Každé nové slovo je třeba vhodně zařadit do stávajících myšlenkových struktur, případně tyto struktury pod tlakem nových informací přeměnit. Dochází k neustálé analýze a syntéze, dítě se učí generalizovat své poznatky a zkušenosti.

Myšlení by se dalo charakterizovat jako egocentrické, magické a antropomorfní (Říčan 2006, s. 122-125). Dítě teprve objevuje, že různí lidé mají různé informace a různé vnímání světa, utváří se teorie mysli. Předškolní dítě předpokládá, že okolní svět funguje na stejných principech, jako ono samo. Věci se dějí proto, že já si to tak myslím. Danou situaci mám spojenou s těmito pocity, proto tyto pocity obecně k dané situaci patří, ať se jedná o lidi či věci. Dochází k přeměně z předoperačního do stádia konkrétních

myšlenkových operací. Dítě je schopno myšlenkové experimentovat, ale pouze s konkrétními věcmi a situacemi. Základem myšlení předškoláka je smyslová zkušenost.

### **Vnímání**

Předškolní věk je obdobím rozvoje poznávacích procesů. Dítě se učí vnímat cíleně a selektivně. Vnímání začíná být ovlivněno nejen vrozenými dispozicemi, ale také již získanými poznatky a zkušenostmi, je úzce spjato s emočním prožitkem. Vnímané je schopné porovnávat s předchozí zkušeností. (Štefanovič 1976, s. 118)

Vágnerová udává, že vnímání se odehrává vždy teď a tady – v přítomnosti a v bezprostředním kontaktu s reálným světem. Vnímání je globální, nezáměrné, nesystematické, závislé na momentálním nastavení dítěte a kontextu. Převládá poznávací egocentrismus a fenomenismus. (Vágnerová 2004, s. 57) Objevuje se záměrné pozorování a s ním spjaté nové kategorie vlastností. Před nástupem do základní školy se již dítě zpravidla orientuje v čase i v prostoru. (Kuric, Vašina 1987, s. 170)

### **Představivost a hra**

Představivost a hra jsou základní charakteristikou předškolního věku. Hra je hlavní náplní volného času dítěte. Během předškolního věku se dítě dostane až na úroveň námětových her. Převládá hra ve dvojici či ve skupině dětí. Říčan (2006, s. 127) říká, že pokud dítěti herní společník chybí, je schopno si jej samo představit a chovat se, jako by opravdu mělo reálného kamaráda. Představivost má i psychohygienický význam. Představy se prolínají skutečností a dovolují dítěti přizpůsobit si realitu tak, aby vyhovovala jeho představám o světě. Díky tomu je svět pro dítě jasný a srozumitelný.

Takovému obrazu odpovídá svět pohádek. Předškolní dítě prožívá pohádku jako realitu, současně si však uvědomuje, že je založena na principu „jakoby“, stejně jako jeho hry. (Říčan 2006, s. 132)

### **Osobnostní a sociální vývoj**

V předškolním věku vzniká vědomí vlastní identity. Sebehodnocení je sice zatím nekritické a závislé na názoru okolí, dítě si však začíná uvědomovat vlastní jedinečnost. Profilují se osobnostní rysy, začíná se rozvíjet vůle. Dítě umí rozlišovat dobro a zlo, správné a špatné. S tím souvisí i vývoj svědomí, jakožto vnitřního faktoru morálky.

V sociálním světě se objevuje nová dovednost – vcítění se. Podle Říčana (2006, s. 126) předškolní děti „*dokáží překročit svůj kognitivní egocentrismus natolik, že účinně využijí vcítění ke společenskému manévrování mezi vrstevníky.*“ Tato zkušenost jim umožní navazovat přátelství a zkusit tak různé role v sociálních vztazích. Vágnerová (1997, s. 125) vyzdvihuje přínos dětských skupin v možnosti rozvoje soupeření, spolupráce, sebeprosazení a uplatnění. Ve vztahu s vrstevníky hraje důležitou roli rovnost obou účastníků.

### **1.1 Význam říkadel, básniček a písniček**

Básničky, písničky a říkadla provází člověka od nepaměti. Veršované a rytmičované texty (souhrnně je budeme označovat jako *rytmické texty*) tvořily vždy jádro předávané tradice. Jejich místo v kultuře je nezpochybnitelné. I dnes saháme při výchově dětí v první řadě po krátkých rýmovačkách. Rytmus a výrazná intonace doplňující kolébání novorozence nám pomáhají zklidnit nejen dítě, ale i nás samotné. V batolecím období provází krátké rytmičované texty řadu každodenních činností, stávají se součástí rituálů. Pomáhají dítěti při porozumění činnostem, časově je ohraničují a přirozeně strukturují. Verše a rýmy jsou našimi pomocníky při učení a ukládání informací do paměti. Pokud si chceme něco zapamatovat, často si slova recitujeme – řadíme je tak, aby nám jejich sled pěkně zněl, dáváme jim určitý rytmus, značně se lišící od přirozené mluvy. Je tedy zřejmé, že rytmičované texty jsou pro člověka přirozenou součástí jeho života.

Lidové rytmičké texty mají také edukační charakter. Nastihují situaci z běžného života a ukazují, jak se v takové situaci chová někdo jiný. Vzhledem k tomu, že zejména tradiční lidová poezie vychází z kulturních hodnot, nese společenskou zkušenost. Básničky a pohádky nám také složí jako příklad, jak bychom měli jednat, jak je to v dané situaci normální. I toto může být jedním z našich cílů v rámci osobnostního a sociálního rozvoje dětí s PAS - naučit je společenským normám a vést děti k zosobnění těchto norem.

### **1.1.1 Rytmický text v životě dítěte**

Básničky a písničky mají nezastupitelné místo v životě dítěte. Už u kojenců využíváme melodických popěvek, ukolébavek, pro tišení jejich pláče či při uspávání. Při kontaktu s batoletem intuitivně saháme k jejich využití. Významnou roli však hrají i jako motivace. Krátké rytmičné pobídky doprovázené gesty (paci, paci, tákhle velikej, ...) se stávají první formou recipročních sociálních hříček. Spontánní činnosti dítěte se dostává naší pozornosti, komentujeme ji a dítě je za ni chváleno. (Matějček, 1996). Tato sociální odměna pak funguje jako motivace k dalšímu rozvoji. Dítě si spojuje svou činnost s určitým zvukem. Zvuk je krátký, zřetelný, rytmický, tedy snadno zapamatovatelný. Vznikají první pojmy a povědomí o spojitosti zvuk-akce. Dítě tak dostává zpětnou vazbu o tom, že je ono samo schopno navázat kontakt s okolím a ovlivnit je.

### **1.1.2 Specifika rytmického textu**

Lederbuchová (2006, str. 124) uvádí, že „říkadlo je krátká básnička s pravidelným veršovým rytmem, který dodnes souvisí s doprovodným pohybem. Říkadlo si tak zachovává alespoň formálně své původní poslání – kdysi sloužilo jako doprovod náboženských obřadů a bylo spojeno s rituálními tanečními pohyby. Tím si lze vysvětlit, že rytmická složka je v něm důležitější než vlastní významy slov.“ V podobném smyslu chápeme i dětské básničky a písničky, tedy vše, co označujeme jako rytmické texty. Pro lepší pochopení, proč jsou tak důležité rytmické texty se nejprve podívejme, čím jsou písničky, básničky, říkadla a jiné dětské rytmické texty specifické oproti běžné mluvené řeči. Toman (2008) uvádí jako hlavní charakteristiku dětské poezie v emocionální působení, zapojení osobních zkušeností, rytmus, rým a melodii.

### **Námět**

Jedná se o krátké příběhy o věcech z každodenního života dítěte. Hrdiny bývají blízcí lidé (máma, táta), zvířata, jídlo, části těla nebo zvířata. Mezi náměty se rovněž objevuje počasí nebo části těla. Často se pojí s tradicemi, kulturně významnými událostmi, popisují obecné zákonitosti. V autorské poezii pro děti se často objevují i dopravní prostředky. Je zjevné, že se jedná o věci, s nimiž se dítě denně setkává, a proto vzniká potřeba tyto věci

pojmenovávat, komentovat. Slovník těchto textů je přitom velmi jednoduchý, skládá se ze snadno vyslovitelných slov.

## **Rytmus**

Rytmus je vlastně základem dětských říkanek. Často jsou rým a střídání přízvučných a nepřízvučných slabik nadřazeny logickému smyslu slov. Podle Lederbuchové (2006, str.123) je základem rytmu veršová intonace. Pravidelné opakování zvuků, melodie, pauz a přízvuků vede k očekávání symetrického uspořádání dalšího verše. Kotková (2010) považuje právě rytmus za hlavního činitele dětské poezie. *„Složka zvuková, realizovaná pravidelným rytmem, tak vystupuje do popředí na úkor složky významové. V předškolním věku se děti nejdříve seznamují s lidovou poezií neboli dětským folklórem. Sem náleží především říkadla, dále pak veršované hádanky, ukolébavky, škádlivky nebo rozpočítadla. Důležitý je zde právě rytmus, který propojuje slovo s pohybem, gestem či mimikou při dětských hrách a jiných aktivitách. Teprve až v momentě, kdy se dítě naučí číst, se jeho pozornost obrací i na významovou složku básně.“* (Kotková 2010, s. 12)

## **Opakování**

Spojením rytmu a rýmu vzniká melodie. Melodii můžeme vysledovat nejen u písniček, ale i u recitovaných básniček. Dětská poezie je tak charakteristická svým krátkým nápěvem, který se stále opakuje.

Tyto charakteristiky činí dětské rytmizované texty lákavými a zároveň přístupnými.

### **1.1.3 Uplatnění rytmických textů v rozvoji dítěte**

#### **Motorika**

V souvislosti s dětskými říkadly se nám jistě vybaví i jejich triviální dramatizace. Ať už se jedná o tleskání (paci, paci), dupání (pásla ovečky), točení (kolo, kolo mlýnský), pohyb jednoznačně k rytmickému textu patří. Velký důraz na propojení hudby, slova a pohybu klade waldorfská pedagogika. Smolková a Steiner poukazují na souvislost mezi pohybem, mluvením a myšlením (in Bytešníková, 2012).

Říkadla a veršovánky využijeme také při rozvoji jemné motoriky. Uplatní se zejména při grafomotorických cvičeních. Na první pohled jen čmáranice dostane rázem smysl, když ji doplníme básničkou o kočce předoucí klubíčko, přerušované čáry mohou značit déšť, horní oblouček je zase hopkající zajíc.

Důležitý je rovněž rozvoj v oblasti oromotoriky, a tedy zdokonalování výslovnosti, případně nápravě vadné výslovnosti hravou a zábavnou formou. Kutálková také uvádí vztah recitace lidových básniček a tvorby správného dechového vzorce (Kutálková, 2006).

### **Emoční rozvoj**

Rytmické texty slouží i k psychické hygieně. Rytmické činnosti nás uklidňují, pomáhají nám usměrnit a uplatnit naši energii i napětí. Rytmus je v lidském životě nepostradatelný. Tvoří základ fungování našeho těla a podmínku harmonického rozvoje osobnosti. Spojením recitace říkadel a pohybu dítě rozvíjí svou emoční stránku, učí se vhodně projevovat své pocity a prožívat je. (Slavíková, 2011).

### **Paměť**

Čímkoliv, co do paměti ukládáme, přispíváme k jejímu rozvoji. Pro správnou funkci paměti je klíčové její využívání. Básničky a písničky se dítě díky rytmu a sociální odměně učí snadno a rádo. Rovněž doprovodné pohyby k textu můžeme vnímat jako vizuální podporu pro jejich snazší zapamatování. A ke stejnému účelu nám mohou posloužit obrázky k textu. Ty sice nepodporují rozvoj hrubé motoriky a prožívání emocí, mají však jednu výhodu – nevyžadují nápodobu.

Dále je třeba zmínit rozvoj v oblasti sluchové diferenciaci, dále hudebního cítění, smyslu pro rytmus, melodii, tempo, dynamiku, tonalitu.

Významem rytmických textů ve výchově a vzdělávání dítěte se dále budeme zabývat v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Ten využití rytmické hry, hudby a hudebně pohybových činností, přednesu, recitace, dramatizace, zpěvu zařazuje do vzdělávací nabídky všech vzdělávacích oblastí a to prostřednictvím postupů, které souhrnně označujeme jako osobnostní výchova.

## 2 Osobnostní výchova

V odborné literatuře termín osobnostní výchova nenalézáme samostatně. Setkáváme se se spojováním tohoto termínu do jednotného souboru osobnostní a sociální výchovy (OSV). Pokládáme to za důsledek procesu socializace. Žijeme ve společenství ostatních lidí, své osobnostní charakteristiky zkoumáme skrze interakce se sociálním prostředím. Uvědomujeme si, že osobnostní a sociální výchovu nelze jednoznačně odlišit, jejich působení se prolíná a obě souběžně formují naši osobnost. Věříme, že rozvojem v oblasti osobnostních dovedností současně pozdvihneme i oblast dovedností sociálních.

Valenta (2012, s. 1) definuje osobnostní a sociální výchovu jako praktickou disciplínu „*zabývající rozvojem klíčových životních dovedností či životních kompetencí pro každý den.*“ Získání kompetence se podle Valenty (tamtéž) projevuje v jednání v praktických situacích.

Osobnostní a sociální výchova (OSV) je také jedním z průřezových témat určených Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání (RVP ZV). Zde v oblasti tematických okruhů pro rozvoj osobnostních kompetencí nalezneme následující:

- *Rozvoj schopností sebepoznávání*
- *Sebepoznání a sebepojetí*
- *Seberegulace a sebeorganizace*
- *Psychohygienu*
- *Kreativita*

(RVP ZV, 2007)

V Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV) žádná průřezová témata nenajdeme. Základy osobnostní a sociální výchovy budujeme v rámci integrovaných bloků. Odkaz na OSV spatřujeme ve vymezených klíčových, z nichž jednu skupinu tvoří kompetence sociální a personální (RVP PV 2006, s. 13-14). Soudíme, že i z toho důvodů odborné publikace věnují osobnostní a sociální výchově v předškolním vzdělávání menší pozornost. Z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (2006, s. 7-9) vyplývá, že cílem předškolního vzdělávání je dítě připravit ke zvládnutí základního vzdělávání, tedy i položit základy OSV.



Nejprve se stručně podíváme na metody využívané v OSV, abychom později byli schopni navrhnout vhodné aktivity pro rozvoj osobnostních kompetencí dětí v předškolním věku.

Valenta (2013, s. 154) definuje tři obecné principy metod využívaných v osobnostní a sociální výchově. Tyto principy jsou praktičnost, personifikace a reflektivnost. Metody tedy vychází z vlastních zkušeností dětí, zahrnují i reflexi tendence měnit své chování v závislosti na sociálním kontextu.

## **2.1 Metody osobnostní a sociální výchovy**

Metody OSV podle Valenty (2010) a jejich možné užití v kontextu osobnostní výchovy předškolních dětí prostřednictvím básniček a písniček:

### **Práce s hmotou nebo materiálem, kresebný princip, analýza výtvarů**

Dítě zkusí výtvarnou technikou reflektovat děj básničky nebo písničky. Jak bych se v situaci hrdiny zachoval já? Pokud se v textu vyskytuje neznámé slovo nebo nejasný pojem, mohou děti pokusit ztvárnit jej.

Např.: Jak vypadá *mořská příšera* v písničce *Tři citronky*? Jak vypadá fujavice? Své výtvary pak porovnají s ostatními. Poznáváme tak své odlišné či podobné představy.

### **Zvuková exprese**

Zde se uplatní běžné muzikoterapeutické postupy, hudební doprovod, hra na tělo či jiné dostupné materiály, vytleskávání a podobně. Můžeme rovněž zkusit zhudebnit básničku.

### **Práce s prostorem**

Okrajově můžeme užít této techniky pro nastavení scény doplňující básničku nebo písničku, dítě má možnost projevit pocity a asociace, které v něm text vyvolává.

### **Brainstorming**

Tato metoda je založená na udávání asociací a nápadů. Můžeme ji využít při vymýšlení pohybového doprovodu k básničkám a písničkám. Rovněž ji lze použít

při motivaci k osvojení nové básničky či písničky – děti se seznámí jen s částí textu a udávají nápady, jak by mohl pokračovat.

### **Činnosti s akcentem na pohyb**

Velká část předškolního vzdělávání se odehrává v pohybu. Proto tuto metodu považujeme za stěžejní i pro osobnostní výchovu. Již jsme zmiňovaly provázanost básniček, písniček a říkadel s motorickými aktivitami, konkrétním nápadům na využití se budeme věnovat v kapitole 5.

### **Hraní rolí, dramatizace, neverbální techniky, simulace, situační analýza**

Děti pracují se svým tělem, což napomáhá uvědomění si projevu a vlastního těla, tělesného schématu, možností autoregulace. Při hraní rolí se děti učí vystupovat a jednat za někoho jiného, do role promítají své představy, uvědomují si tak rozdíl mezi *já* a *ostatní*. Při simulaci fiktivní situace můžeme básničku využít jako motivační prvek. Např.: Zpíváme *Tři citronky* a posléze děti vyzveme, aby předvedly, jak by se zachovaly při setkání s mořskou příšerou.

### **Situační analýza**

Již jsme zmiňovaly, že zejména v lidové poezii se setkáváme se situacemi reálného života a často i jejich řešením. Tato řešení mohou děti podrobit situační analýze. Jako příklad uvedeme písničku *Měla babka čtyři jabka*. Rozdělila se babka s dědouškem? Co bys na jejím místě udělal ty?

### **Kompetitivní situace**

Cílem osobnostní výchovy je také budování zdravé soutěživosti, ale i dodržování pravidel a zvládnutí prohry. Nápadům na využití básniček a písniček v kompetitivních situacích rovněž věnujeme více pozornosti v kapitole 5.

### **Diskuze, dialog, monolog, rozhovor**

Hlavním principem těchto metod je umění verbálního projevu, jako i umění naslouchat druhému a reflektovat obsah jeho sdělení. V osvojování těchto dovedností nám může pomoci recitace. Děti sice nemusí formulovat vlastní myšlenky, musí se však soustředit na srozumitelnost své řeči a na její poutavost. Tu zvyšujeme zainteresovaností posluchačů – text znají, mají tedy větší tendenci jej sledovat. Rovněž děti učíme, že nejprve

necháme druhého dokončit promluvu. I zde je výhodou znalost textu - děti předem samy odhadnou délku promluv (recitace).

### **Percepce a koncentrace**

Využití najdeme například při recitaci jako doplňkovou metodu pro posluchače. U již známých básniček či písniček lze dělat záměrné chyby, rozkreslený text můžeme rozstříhat a poskládat ve špatném pořadí. S rozstříhaným obrázkovým textem básničky nebo písničky se dají hrát Kimovi hry.

### **Relaxačně-suggestivní a uvolňovací princip**

Zde se uplatní zejména klidné písničky či ukolébavky jako doplněk meditačních technik.

Mezi další uváděné metody patří dotazník, situace s „deformací“, psací technologie, textová analýza, využití reálných situací, specifické signalizace, verbalizované nebo psané transformace, transformace s estetickou dimenzí. Pro ty jsme však nenašly uplatnění v předškolním vzdělávání, nebo je nelze užít v souvislosti s básničkami a písničkami.

## **2.2 Osobnostní a sociální výchova v rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání**

Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání je závazným dokumentem naplňování obsahu a rozsahu předškolního vzdělávání. Vycházíme z předpokladu, že RVP PV je uceleným socio-kulturně podmíněným souborem poznatků, hodnot, postojů a dovedností, jejichž by mělo dítě v předškolním věku dosáhnout nebo k němuž bychom měli směřovat jeho rozvoj. RVP PV v tomto ohledu vnímáme jako výsledek dohody odborné veřejnosti, který reflektuje očekávání celé společnosti.

RVP PV klade důraz na organizaci vzdělávacího obsahu do bloků, přičemž klade důraz na srozumitelnost, užitečnost a praktickou využitelnost. Cílem je vést dítě k uvědomování a pochopení sebe sama a srozumitelnému pochopení okolního světa a orientaci v něm.

Již jsme zmiňovali, že osobnostní a sociální výchova není v RVP PV samostatně zakotvená. Nalezneme zde však vymezení klíčových kompetencí ve vztahu k OSV, a to

*kompetence sociální a personální.* Při ukončení předškolního vzdělávání se předpokládá, že dítě

- *„samostatně rozhoduje o svých činnostech; umí si vytvořit svůj názor a vyjádřit jej*
- *uvědomuje si, že za sebe i své jednání odpovídá a nese důsledky*
- *dětským způsobem projevuje citlivost a ohleduplnost k druhým, pomoc slabším, rozpozná nevhodné chování; vnímá nespravedlnost, ubližování, agresivitu a lhostejnost*
- *ve skupině se dokáže prosadit, ale i podřít, při společných činnostech se domlouvá a spolupracuje; v běžných situacích uplatňuje základní společenské návyky a pravidla společenského styku; je schopné respektovat druhé, vyjednávat, přijímat a uzavírat kompromisy*
- *napodobuje modely prosociálního chování a mezilidských vztahů, které nachází ve svém okolí*
- *spolupodílí se na společných rozhodnutích; přijímá vyjasněné a zdůvodněné povinnosti; dodržuje dohodnutá a pochopená pravidla a přizpůsobí se jim*
- *při setkání s neznámými lidmi či v neznámých situacích se chová obezřetně; nevhodné chování i komunikaci, která je mu nepříjemná, umí odmítnout*
- *je schopno chápat, že lidé se různí a umí být tolerantní k jejich odlišnostem a jedinečnostem*
- *chápe, že nespravedlnost, ubližování, ponižování, lhostejnost, agresivita a násilí se nevyplácí a že vzniklé konflikty je lépe řešit dohodou; dokáže se bránit projevům násilí jiného dítěte, ponižování a ubližování.“ (RVP PV 2006, s. 13-14)*

### **2.3 Rytmické texty v rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání**

Hlavním požadavkem kladeným na předškolní vzdělávání je vzájemná prostupnost a provázanost vzdělávacích cílů. Pokusíme se tedy shrnout všechny cíle, které nám využívání básniček a písniček, jejich vizualizované podoby a aktivit s nimi spojenými umožňuje

naplňovat. Při plánování vzdělávací nabídky se řídíme očekávanými výstupy RVP PV a konkretizovanými očekávanými výstupy. (RVP PV 2006, KOV 2012)

### **2.3.1 Dítě a jeho tělo (oblast biologická)**

Pohybové aktivity předškolních dětí často doprovázíme básničkou, písničkou či říkankou. Snáze tak udržíme rytmus pohybu. Dáváme dítěti vzor pro vytvoření spojení mezi pohybem a zpěvem a tím i základ tanečním dovednostem. Schopnost doprovázet pohyb zpěvem si pak dítě bude snáze osvojovat, bude ji považovat za přirozenou. Během hudebního doprovodu zpěvu se dítě také učí správně zacházet s jednoduchými hudebními nástroji, využívat své tělo jako hudební nástroj koordinovat tyto činnosti se zpěvem. Básničky a říkanky mohou rovněž doprovázet sebeobslužné dovednosti. Dodržování hygienických návyků při stravování lze motivovat například básničkou To jsou prsty, to jsou dlaně.

Nejranější dětské říkanky se vážou na lidské tělo, skrze ně se učíme poznávat a pojmenovávat jeho části. Jako příklad poslouží říkanka Paci, paci, pacičky, Hlava, ramena, kolena, To jsou prsty, Mám dvě uši a jiné.

Rozkreslené rytmičné texty také můžeme využít jako motivační prvek při běhu, při výtvarných činnostech. Konkrétní nápady uvádíme v kapitole 5.

### **2.3.2 Dítě a jeho psychika (oblast psychologická)**

Zpěv a recitace napomáhají udržování správného tempa řeči. Básničky a říkanky mají nezastupitelné místo v logopedické péči při nápravě vadné výslovnosti. Pomocí básniček a písniček rozšiřujeme slovní zásobu dítěte. Básničky nám rovněž pomáhají nastavit základní komunikační pravidla, učí nás, že promluva má svůj jasný začátek, konec i pointu. Sledování recitace zvláště známé básničky je pro diváka a potenciálního komunikačního partnera zajímavější, než sledování prosté a nepřipravené promluvy. Učíme tak děti, že sdělení má svůj obsah. Kreativní jazykové dovednosti můžeme rozvíjet tím, že necháme dítěti prostor pro vlastní dokončení básničky (lépe se doplňují verše do rýmů, než dokončuje próza; verše poskytují již určité vodítko, kam se ubírat, dokončený rým je také znamením jasného konce, zabraňujeme tak váhání, jestli dítě již řeklo dost.)

Básničky rovněž svým jasným rytmem usnadňují sluchovou analýzu slov i jejich rozklad na slabiky. Písničky jsou zase ideálním prostředkem pro seznámení se s cizím jazykem, jelikož slova jsou doplněna hudbou. Rovněž lze využít cizojazyčný text k již známé písničce. (Např. písnička Hlava, ramena a její anglická verze Head and shoulders, případně Bratře Kubo/Frère Jacques/Brother John).

Také pro rozvoj paměti jsou rytmizované texty velmi výhodným prostředkem. Rým a rytmus napomáhají zapamatování textu. Důkazem toho jsou i tvorby nejrůznějších mnemotechnických pomůcek. Naopak rytmus a melodie se nám lépe pamatuje, doplníme-li ji slovy. Chceme-li zopakovat složitější rytmus, často jej alespoň v duchu doplňujeme popěvkem la-la, ta-ta a podobně.

Pokud dáme dítěti prostor pro spontánní doprovod básničky či písničky (hudební, pohybový), rozvíjíme jeho tvořivost vynalézavost a fantazii.

Práci s vizualizovanými texty můžeme rozvíjet pozornost a schopnost registrovat změny. Tento materiál můžeme rovněž využít pro hry pexeso či puzzle, jimiž rozvíjíme vnímání dítěte. Při záměrných chybách učitele v recitaci již známé básničky zdokonalujeme postřeh a schopnost dítěte rychle reagovat. Předkládáním vizualizovaných textů učíme děti rozumět symbolům, piktogramům a značkám. Pokud doplníme obrázky psaným textem, učíme děti rovněž věnovat pozornost písmu, chápat psaný text jako spolunositele významu. „Čtením“ vizualizovaných textů se dítě spontánně učí práci zleva doprava a shora dolů.

Osvojení básničky či písničky, zvládnutí pohybového doprovodu jsou sociálně velmi ceněné dovednosti. Důkazem jsou školní besídky a jiná představení pro rodiče, která jsou tradičně spjata recitací, zpěvem, divadelním představením, tanečním vystoupením, případně prezentací výrobků dětí. Jsou to činnosti, za jejichž zvládnutí jsou děti sociálně a často i materiálně odměňovány. Proto je vhodné je pro rozvoj dovednosti projevoval radost z poznání a zvládnutého.

### **2.3.3 Dítě a ten druhý (oblast interpersonální)**

Spojováním rytmických textů s pohybem a jejich dramatizací podporujeme i neverbální schopnosti dítěte. Využitím v herních aktivitách rozvíjíme rovněž herní

dovednosti, zejména spolupráci. Začleňováním speciálních pomůcek pro podporu dětí se SVP (v našem případě vizualizovaných rytmických textů) do společných aktivit podporujeme respekt vůči rozdílným potřebám a vnímání této rozdílnosti jako běžné.

#### **2.3.4 Dítě a společnost (oblast sociálně-kulturní)**

Zařazováním básniček a písniček do vzdělávacího obsahu umožňujeme dítěti nejen vnímat umělecké a kulturní podněty, ale tyto také sám prožívat. Dítě získává novou dimenzi pro hodnocení umělecké a kulturní zážitků. Dále rozvíjíme schopnost vyjadřovat se prostřednictvím hudebních a hudebně pohybových činností, (zpěvem, hudebními nástroji, hrou na tělo).

#### **2.3.5 Dítě a svět (oblast environmentální)**

Velká část lidové poezie se váže na významné události během roku. Popisuje změny v přírodě (jarní/letní/podzimní/ zimní básničky a písničky, básničky a písničky o počasí), reflektuje kulturní zvyky, obyčeje a tradice a slouží k jejich oslavám (velikonoční koledy, vánoční koledy). Díky básničkám a písničkám se dítě seznamuje s významem těchto tradic a jejich typickými rysy.

### 3 Dítě s poruchou autistického spektra v předškolním věku

Děti s poruchou autistického spektra jsou především děti. Je potřeba k nim takto přistupovat a při veškerých vzdělávacích, výchovných, rozvojových, terapeutických i jiných činnostech stavět na první místo kvalitu dětství.

#### 3.1 Porucha autistického spektra

Poruchy autistického spektra (PAS) jsou pervazivní vývojové poruchy. To znamená, že znevýhodňují člověka ve všech oblastech jeho života. Mezi poruchy autistického spektra řadíme vrozené syndromy, v jejichž důsledku je narušená schopnost komunikace, sociální interakce a představitosti. Tyto tři oblasti nazýváme „triádou postižení“. Na základě projevů můžeme poruchy autistického spektra definovat následovně:

*„V důsledku vrozeného postižení mozkových funkcí, které dítěti umožňují komunikaci, sociální interakci a symbolické myšlení (fantasii), dochází k tomu, že dítě nedokáže vyhodnocovat informace stejným způsobem jako děti stejné mentální úrovně.“ (Thorová 2012, s. 58)*

Poruchy autistického spektra jsou postižením vrozeným, avšak diagnostikují se až v průběhu života, nejčastěji v batolecím nebo předškolním věku. Thorová (2007) udává jako hraniční věk pro stanovení diagnózy 2 roky. Připouští však, že symptomy však můžeme pozorovat již dříve. Ze zkušeností rodičů dětí s PAS víme, že první nápadnosti ve vývoji dítěte zaznamenávají již kolem 9. měsíce věku. Prodlevu mezi prvními projevy a určením diagnózy lze vysvětlit faktem, že poruchu autistického spektra je možné diagnostikovat pouze na základě symptomů. V raném věku není možné provést dostatečnou diferenciální diagnostiku.

V Mezinárodní klasifikaci nemocí (MKN - 10<sup>1</sup>) bychom jako synonymum termínu Poruchy autistického spektra našli pod kódem F84 - Pervazivní vývojové poruchy. Pro pervazivní vývojové poruchy je dle MKN – 10 charakteristické kvalitativní narušení reciproční sociální interakce na úrovni komunikace a omezený, stereotypní soubor zájmů a činností.

Uvádíme přehled poruch, které do této skupiny spadají:

---

<sup>1</sup>podle WHO (Světová zdravotnická organizace), 1992



- F84.0 Dětský autismus
- F84.1 Atypický autismus
- F84.2 Rettův syndrom
- F84.3 Jiná dezintegrační porucha v dětství
- F84.5 Aspergerův syndrom
- F84.4 Hyperaktivní porucha sdružená s MR a stereotypními pohyby
- F84.8 Jiné pervazivní vývojové poruchy
- F84.9 Pervazivní vývojová porucha nespécifikovaná

Americká klasifikace DSM-V (2013) shrnula dříve užívané pojmy Autistic disorder (autismus), Asperger's disorder (Aspergerův syndrom) a Pervasive developmental disorder (pervazivní vývojová porucha) do nového pojmu Autism spectrum disorder (porucha autistického spektra). Tento pojem je běžně používán i v české odborné veřejnosti. Diagnostickými kritérii Autism spectrum disorder (299.00) je přetrvávající deficit v sociální komunikaci a sociální interakci, omezené, repetitivní vzory chování, zájmů nebo aktivit, projevující se již v raném vývoji a způsobující znevýhodnění v sociální, pracovní či jiné významné oblasti života.

Poruchy autistického spektra nejsou léčitelné. Vhodná terapie může zmírnit jejich projevy, narušení mozkových funkcí však přetrvává. Některým ověřeným terapeutickým metodám se budeme později věnovat.

Z diagnostických kritérií je patrné, že symptomatika PAS je velmi rozmanitá a variabilní. Společným rysem jsou problémy v komunikaci, sociální interakci a představitosti. Jedinci s PAS se liší nejen osobnostně, ale rovněž mírou postižení v jednotlivých oblastech a konkrétními projevy těchto problémů, z nichž plynou i jejich speciální potřeby.

Poruchy autistického spektra lze diagnostikovat pouze na základě projevů v chování člověka. To znesnadňuje jejich vzájemnou odlišitelnost. Proto pro nás není určující stanovená diagnóza, ale úroveň dosažených dovedností v jednotlivých oblastech. Tato úroveň může být zásadně odlišná i u dvou konkrétních jedinců se shodnou diagnózou. Z toho

důvodu se nyní budeme zabývat charakteristikou diagnostické triády postižení a dalších doprovodných jevů.

### **3.1.1 Sociální interakce**

*„Dítě s PAS špatně vnímá a čte sociální signály v jejich celistvosti. Dělá mu problémy rozpoznat významy různých výrazů tváře, zabarvení hlasu a intonace řeči, nemá tedy vodítko k tomu, aby mohlo z kontextu situace odvodit záměry a úmysly lidí, s nimiž je aktuálně v kontaktu.“* (Knotková a Straussová 2011, s. 78)

V sociální oblasti se poruchy autistického spektra projevují narušenou schopností užívat neverbální chování, navazovat adekvátní kontakty s vrstevníky, schopností emocionální a sociální empatie. Rovněž je narušena schopnost sdílené pozornosti. (Čadilová a Žampachová, 2012b)

Jordan (1997, s. 25) uvádí, že sociální chování spočívá ve schopnosti sdílet a iniciovat sociální kontakt ve vhodném kontextu. Poruchy autistického spektra omezují schopnost pochopení tohoto kontextu. Proto dítě s PAS nerozumí jednoduchým sociálním hříčkám, preferuje činnosti o samotě. V důsledku tohoto neporozumění však může být i příliš sociálně aktivní, přičemž nevnímá potřeby ostatních lidí. Thorová (2012, s. 77) zdůrazňuje, že dítě s PAS většinou o sociální kontakt stojí, nedokáže jej však adekvátně navázat. Snížená orientace v sociální interakci způsobující „nečitelnost“ chování okolních lidí a neschopnost přizpůsobit se zažitým normám vedou k nápadnostem v chování a nepřiměřeným reakcím.

Většina lidí s PAS má problém navázat trvalý a reciproční vztah. Podle Jordan (1997, s. 26-31) se v neschopnosti navazovat dlouhodobé, vyvážené sociální vztahy projevuje nedostatek empatie. Domníváme se však, že na vině je i naivita v sociálních vztazích. Lidé s PAS jsou mnohdy pro blízký vztah schopni velkého sebezapření. Pro přítele jsou ochotni překonávat své běžné hranice, což člověka PAS činí velmi zranitelným.

Beyer a Gammeltoft (2006, s. 23) zdůvodňují problémy v sociální oblasti nadměrným uplatňováním kauzality v sociálních vztazích. Kauzalita předpokládá, že určitý podnět vždy způsobuje stejnou odpověď. To však v sociálních vztazích neplatí, odpověď je vždy multifaktoriálně podmíněná (záměr, emoční stav, kontext).

### 3.1.2 Komunikace

Komunikace je schopnost „sdílet se svým komunikačním partnerem své potřeby a přání, umět si požádat o pomoc nebo o kontakt společensky adekvátním způsobem odpovídajícím věku.“ (Knotková a Straussová 2011, s. 32)

Porucha komunikace je podle Thorové (2012, s. 98) primární poruchou u PAS. Udává, že polovina lidí s PAS si nikdy neosvojí řeč natolik, aby mohla sloužit jako komunikační prostředek. Narušení oblasti komunikace však nepostihuje jen verbální projev, problém tkví v samotném jádru, tedy v pochopení smyslu a účelu komunikace. Proto lidé s PAS často nedokáží kompenzovat chybějící verbální projev gesty, mimikou či jinými alternativními způsoby.

Komunikace je druhem sociální interakce. Podstatný zde je obsah sdělení, který chceme někomu předat. K tomu je však třeba si uvědomit, že lidé nemají stejné informace, že se vzájemně lišíme. Důvodem, proč děti s PAS ve funkční komunikaci selhávají je podle Knotkové a Straussové (2011, s. 33) selhávání v teorii mysli. Dítě s PAS předpokládá, že to, co si myslím já, co vnímám a prožívám, vnímají, prožívají a myslí stejně všichni ostatní. Opět se projevuje předpoklad kauzality v lidském chování. Tímto způsobem nutně docházíme k přesvědčení o zbytečnosti komunikace - všichni to vědí, není třeba to sdělovat, tím pádem chybí sdělovací obsah.

Nestačí však pochopit, že je žádané mluvit o tom, co potřebuje, chce, vidí, prožívá (nemusí pochopit teorii mysli, stačí, že vnímá jako výhodné o zmiňovaném komunikovat). Je také potřeba mít komunikačního partnera a jeho pozornost, tedy najít někoho, komu mohu sdělení předat (Jelínková 1991, s. 2).

Dále je nezbytné najít způsob, jakým předání uskutečnit. K tomu slouží komunikační kanál. Není důležitá forma, ale srozumitelnost pro oba komunikační partnery. Samozřejmě z praktického hlediska je vhodné, aby byl zvolený komunikační kanál přístupný co možná nejširšímu okruhu lidí. Zvýšíme tak šanci uspět v komunikaci, čímž snižujeme frustraci a podporujeme pochopení výhodnosti a smysluplnosti komunikace.

Z výše uvedeného vyplývá, že problémy v oblasti komunikace se netýkají jen kvantitativního, ale především kvalitativního narušení řeči. I mluvící dítě s PAS v této oblasti selhává.

Ze zkušenosti z běžného života víme, že pasivní slovník převyšuje aktivní. U dětí s PAS se setkáváme i se zcela opačným jevem – aktivní slovní zásoba může být velmi bohatá, ale bez porozumění významu slov.

*„Děti s autismem často rozumějí mluvenému slovu méně, než bychom předpokládali ze šíře jejich slovní zásoby.“* (Pipeková, 2006, s. 317)

Ve verbálním projevu dětí s PAS se totiž často vyskytují echolálie. Nápadné jsou zejména echolálie bezprostřední, kdy dítě jako odpověď na otázku používá právě slyšená slova. Můžeme však narazit i na echolálie opožděné. Dítě reaguje slovem či frází slyšenou v minulosti v podobném kontextu, která však významově neodpovídá nové komunikační situaci. (Lechta 2003, s. 266) Projevem echolálií bývá zachování původní intonace, která může být v novém kontextu neadekvátní. Dalšími nápadnostmi v řeči jsou frazeologismy, nepřiměřenost jazykových prostředků, verbální provokace a verbální agrese, literární přesnost, doslovnost, neologismy, verbální rituály, přímota a pravdomluvnost vždy, z ní pramenící netaktnost, nedodržení tématu, komunikační egocentrismus.

Jordan (1997, s. 34) se zabývá rovněž problémy v neverbální složce komunikace. Zde si povšimneme zejména snížené schopnosti číst výraz tváře a jiné neverbální znaky, monotónnosti hlasu, neobvyklé intonace, strnulého výrazu tváře, omezeného používání gest, nebo minimální práce s posturikou a proxemikou.

Poruchy autistického spektra tedy narušují komunikaci především kvalitativně. Ovlivněno je celkové porozumění komunikaci, což se projevuje v aktivní i pasivní slovní zásobě a verbální i neverbální složce komunikace.

### **3.1.3 Představivost a hra**

Představivost předškolního dítěte se prolíná s jeho hrou. Zmiňovali jsme již, jaký význam hra v životě dítěte má. Tudíž i handicap v oblasti představivosti se projeví především ve hře.

De Clercq (2007, s. 51) a Moor (2010, s. 15) vysvětlují souvislost mezi hrou a

představivostí nepochopením nereálných situací. Jelínková (2001, s. 16 - 30) podotýká, že děti s PAS nedokáží popřít vnímanou realitu, neumí se vcítit se do mysli spoluhráče. V sociálním kontaktu jsou spíše pasivní, nebo volí sociálně nevhodné způsoby. To podle Straussově a Knotkové (2011, s. 85) vede k opakovanému zážitku neúspěchu a sníženému sebevědomí dítěte. Autorky dále zdůvodňují nízkou sociální motivaci ke sdílení zážitků následovně: Svět malého dítěte je smyslový a bezprostřední. Povědomí o rozdílném vnímání a myšlení lidí se objevuje teprve kolem 9. měsíce věku. Toto uvědomění je zásadní pro konfrontaci vlastních rozumových procesů s vnímáním světa ostatními lidmi. Dochází ke spontánnímu sdílení pozornosti. Dítě s PAS tomuto základnímu principu nerozumí (viz teorie mysli).

### **3.1.4 Variabilní nespecifické rysy**

Thorová (2012b, s. 130) a Pipeková (2006, s. 310) v souvislosti s poruchami autistického spektra zmiňují další zvláštní projevy, jež sice nepatří do diagnostické „triády postižení“, u jedinců s PAS se však vyskytují znatelně častěji, než v běžné populaci. V souvislosti s využitím vizualizovaných rytmických textů nás budou zajímat především abnormality v percepci, zejména sluchové.

### **Percepční poruchy**

*„Odlišnosti ve vnímání lze pozorovat v několika ohledech:*

- *zvláštní způsob vnímání;*
- *přecitlivělost (hypersenzitivita) nebo naopak malá citlivost (hypersenzitivita) na smyslové podněty;*
- *fascinace a výrazný zájem až fascinace určitými sensorickými vjemy (ulpívavé, autostimulační, neodklonitelné zapojování některých smyslů).“ (Thorová 2012, s. 130)*

Sluchové vnímání dětí s PAS je často nekonsistentní. Můžeme se setkat s dětmi, které nereagují na zvukové podněty o určité hlasitosti, melodii, výšce, frekvenci i bez přidružení poruchy sluchu. Můžeme se ale rovněž setkat s dětmi, které se brání sluchovým podnětům zakrýváním uší. Některé děti naopak reagují na zvukové podněty libě,

samy je vyhledávají a mohou se stát i prostředkem autostimulačního chování (Thorová 2012, s. 131).

Právě u těchto dětí nalzáme smysl využití vizualizovaných rytmizovaných textů při rozvoji komunikace. Hovoříme o dětech, které mají zájem o zvukové podněty. Často je slyšíme pobrukovat si známou melodii, znělku z televizního pořadu či reklamy, napodobují zvuky tramvaje, pračky, vysavače. Budeme je označovat jako „*auditivní typy*“. Tyto děti není těžké zaujmout zpěvem nebo rytmickou recitací.

Neobvyklý způsob pozorování předmětů, hypersensitivita nebo naopak netečnost vůči zrakovým stimulům, upřednostňování detailu na úkor celku, autostimulační chování projevující se vyhledáváním a vytvářením zrakových podnětů. To vše je projevem odchylky ve zrakovém vnímání.

Často se setkáváme s odmítáním některých pokrmů z důvodu jejich konzistence, barvy či vůně. Rovněž však toto odmítání může souviset s odlišnostmi v chuťovém vnímání, které se projevují odporem k některým chutím, nebo naopak oblibou neobvyklých chutí a jejich kombinací, ale také s hypersensitivitou čichového ústrojí. Čich pak může sloužit i jako identifikátor osob (například u lidí s prosopagnozií).

Hypersenzitivita v oblasti hmatového vnímání může vést až k bolesti při kontaktu s určitým materiálem. Rovněž se setkáváme s vyhledáváním hmatových stimulů z důvodu narušením tělesného schématu.

Další nestandardní vnímání se podle Thorové (2012, s. 136) týká vnitřního cití, tedy narušení vnímání pocitu tepla, chladu, hladu, žízně nebo bolesti.

### **Motorické odlišnosti**

U dětí s PAS bývá někdy diagnostikována dyspraxie. Mnoho dětí je motoricky méně zdatných, než jejich vrstevníci. Je však potřeba zohlednit motivaci k pohybu a tím pádem nezáměrnému rozvoji motoriky a také neschopnost fyzické imitace, kdy dítě pohyb neprovede proto, že neví jak.

Často se setkáváme s pohybovými stereotypy (třepání rukou, kolébání z nohy na nohu, poskakování, sebepoškozování). Podle Thorové (2012, s. 139 -142) jsou příčiny stereotypních pohybů:

- udržování duševní rovnováhy, jakýsi duševní ventil;
- redukci úzkosti a tenze;
- naučené chování pro vyhnutí se nepříjemnému nebo naopak připoutání pozornosti
- chemické procesy v mozku.

### **Emoční reaktivita**

Projevování emocí je u dětí s PAS často nekonzistentní. Škála rozpoznávaných i projevovaných emocí bývá výrazně omezena, projevy nepřiměřené. Děti s PAS většinou disponují velmi nízkou frustrační tolerancí. (Thorová 2012, s. 159-164)

### **Adaptabilita**

Přiměřená a pružná reakce na změny je možná pouze pokud se cítíme v bezpečí a změnám rozumíme. Dítě s PAS se hůře orientuje v okolním světě, hůře rozumí, proto jeho pocity jistoty naruší i malá změna.

Narušení adaptability můžeme pozorovat v souvislosti s:

- přechodem mezi činnostmi – zejména týká-li se oblíbených činností či rituálů;
- změnami v prostředí;
- změnami osob – často se vytváří spojení osoba-prostředí-činnost;
- spoluprací. (Thorová 2012, s. 165-169)

### **Problémy v chování**

Problémové chování je velmi relativní pojem. Záleží na kontextu, v němž se chování objevuje. Obecně však lze říci, že vyplývá z primárních potíží člověka s PAS, a to percepčního a kognitivního deficitu (jiného způsobu vnímání a zpracování informací), komunikačního deficitu (využívání problémového chování jako prostředku komunikace), socio-emočního deficitu a nevhodného výchovného přístupu. (Thorová 2012, s. 171)

Abychom byli schopni zajistit vhodný výchovný přístup, podíváme se nyní na specifika dítěte s PAS v rámci předškolního vzdělávání.

## 3.2 Předškolní vzdělávání dítěte s poruchou autistického spektra

Dítě s PAS má v českém školském systému stejná práva jako ostatní. *„Rámcové cíle a záměry předškolního vzdělávání jsou pro vzdělávání všech dětí společné. Při vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je třeba jejich naplňování přizpůsobovat tak, aby maximálně vyhovělo dětem, jejich potřebám i možnostem.“* (RVP PV 2006, s. 36)

Jak jsme již zmiňovali výše, je pro nás RVP PV socio-kulturně podmíněným očekáváním ohledně výchovy a vzdělávání dětí v předškolním věku. V této souvislosti považujeme rovněž za podstatné, že nečiní rozdíly ve vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Očekává, že tyto děti budou v edukačním procesu vedeny ke stejným cílům jako jejich vrstevníci. Přičemž nevyžaduje naplnění těchto cílů. Ostatně v RVP PV čteme, že očekávané výstupy *„jsou formulovány pro dobu, kdy dítě předškolní vzdělávání ukončuje, s tím, že jejich dosažení není pro dítě povinné. Každé dítě může v čase, kdy opouští mateřskou školu, dosahovat těchto výstupů v míře odpovídající jeho individuálním potřebám a možnostem.“* (RVP PV 2004, s. 16) Z toho vyplývá, že předškolní vzdělávání není primárně výkonově zaměřeno.

Navštěvování mateřské školy lze v naší společnosti považovat za normu. Z údajů Českého statistického úřadu vyplývá, že mateřské školy v roce 2014/2015 navštěvovalo až 89% dětí ve věku 3-5 let. (ČSÚ 2016) Je-li naším cílem normalizovat život lidí s postižením již od dětství, docházka do mateřské školy bezesporu patří mezi jeden z důležitých cílů. Z toho důvodu věnujeme velkou pozornost RVP PV – materiálu, který udává směr pedagogického působení u dětí předškolního věku.

### 3.2.1 Legislativní vymezení

Výchozím legislativním dokumentem pro předškolní vzdělávání dětí, včetně dětí s PAS, je zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Ten za hlavní cíle předškolního vzdělávání považuje vybudování základních předpokladů pro další vzdělávání dětí, dosažení rovnoměrnosti ve vývoji dítěte před vstupem do základního vzdělávání a také speciálně pedagogickou podporu dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Pojem „dítě



se speciálními vzdělávacími potřebami“ vymezuje § 16 školského zákona jako dítě „se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním.“, přičemž autismus řadí mezi zdravotní postižení.

V současné době dochází k proměně školského vzdělávacího systému směřující k vyšší kompetenci škol při vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) a tím rozšíření inkluzivních podmínek pro vzdělávání těchto dětí. Nové legislativní normy nabývají účinnost 1. 9. 2016, proto jim budeme věnovat větší pozornost než normám stávajícím.

Ve vztahu ke školskému zákonu nás bude zajímat čl. 1 z. č. 178/2016, který mění §34 školského zákona ve znění: „*Předškolní vzdělávání se organizuje pro děti ve věku zpravidla od 3 do 6 let, nejdříve však pro děti od 2 let.*“ Tato změna reflektuje potřeby současné společnosti, kdy rodiče mají možnost volby délky čerpání rodičovského příspěvku po dobu 19 až 43 měsíců. Rodiče často z důvodů kariérního postupu volí nástup do práce ve 2 letech věku dítěte. Také současně se snižováním počtu dětí v rodině a běžném sociálním okolí dítěte vzrůstá požadavek na brzké začlenění dítěte do dětského kolektivu.

Uvedená změna může ovlivnit i vzdělávání dětí s PAS. Zpřesňujícími se diagnostickými metodami a díky informovanosti laické veřejnosti mohou být poruchy autistického spektra u dítěte diagnostikovány již ve dvou letech věku. Samozřejmě, že odchylek ve vývoji dítěte si mohou rodiče či praktičtí lékaři všimnout již dříve.

*„Podezření, že dítě projevuje znaky autismu již ve věku 10-12 měsíců není vzácné a kolem 18 měsíců nezáměr dítěte o vrstevníky může být nápadný i širšímu okolí. Takové děti je třeba sledovat na specializovaném pracovišti. S definitivní diagnózou je však nutné počkat do věku přinejmenším 2 let, nicméně mezi 4. a 5. rokem života dítěte by měla být určena jasná diagnóza. Obtíže v diagnóze pramení především z nejednoznačnosti v užívání diagnostických kritérií u malých dětí, změn v chování v průběhu doby, vlivu kognitivních faktorů na klinické symptomy a překrývání autismu s mentální retardací.“*  
(Thorová 2007, s. 1)

Z výše uvedeného vyplývá, že ve dvou letech věku dítěte jsou již odborníci schopni určit diagnózu, a tedy i speciální vzdělávací potřeby dítěte. Změna školského zákona tedy umožňuje zapojení dvouletého dítěte s PAS do předškolního vzdělávání.

Realizací předškolního vzdělávání dětí se SVP se dosud zabývala vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů a vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů.

V souvislosti s výše zmiňovanou reformou českého školství dochází i ke změnám těchto vyhlášek. 1. 9. 2016 nabývá účinnost vyhláška č. 197/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, a některé další vyhlášky. To přináší změny v systému poskytování poradenských služeb. Tyto změny souvisí s navýšením pravomocí škol v oblasti poradenství za účelem zkvalitnění primární prevence školního neúspěchu dětí se SPV. Pro účely této práce považujeme však za důležitější změny v souvislosti se zrušením vyhlášky č. 73/2005 Sb. k 1. 9. 2016 a jejím nahrazením vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Vyhláška 73/2005 Sb. ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb. definovala speciální vzdělávací potřeby žáka na základě postižení, znevýhodnění či nadání. Děti s PAS se pro účely této vyhlášky považovaly za žáky s těžkým zdravotním postižením. Na základě byly stanovovány možnosti využívání podpůrných opatření.

Vyhláška č. 27/2016 Sb. vychází z potřebné míry podpory dítěte. Stanovuje celkem 5 stupňů podpůrných opatření, přičemž děti, kterým jsou poskytována podpůrná opatření 1. stupně jsou pouze v péči školy, poradenská zařízení plní pouze funkci podpůrnou. Vyhláška rovněž obsahuje podrobný přehled podpůrných opatření, která jsou žákovi poskytována na základě jeho potřeb. Tento posun dokládá i malá pozornost, kterou vyhláška č. 27/2016 Sb. věnuje formám vzdělávání žáků se SVP. V §16 z. č. 561/2004Sb., se říká, že *„Vyžaduje-li to povaha zdravotního postižení, zřizují se pro děti, žáky a studenty se zdravotním postižením školy, popřípadě v rámci školy jednotlivé třídy, oddělení nebo studijní skupiny s upravenými vzdělávacími programy.“* V přehledu podpůrných opatření

zmíněné prováděcí vyhlášky se u všech stupňů uvádí, že forma vzdělávání „je volena na základě věku žáka a požadavků na organizaci jeho vzdělávání, které vždy respektují speciální vzdělávací potřeby žáka nebo jiné závažné důvody na straně žáka.“ Při volbě formy vzdělávání dítěte s PAS se tedy budeme řídit individuálními potřebami každého dítěte.

Současné proměny školského systému vedou k větší spoluúčasti škol na podpoře dětí se SVP. Umožňují tak škole zohlednit pracovní prostředí dětí, které dle našeho soudu také ovlivňuje potřebnou míru podpory. Neméně důležitým faktorem je i reflexe trendů v přístupu k lidem s postižením. Patrný je odklon od stanovování speciálních vzdělávacích potřeb na základě postižení. Postižení nepovažujeme za charakteristiku člověka, ale soustředíme se na jeho potřeby vyplývající z kontextu běžného života. Každému dítěti pak poskytujeme podporu na základě jeho individuálních potřeb. Toto považujeme za významný krok k budování inkluzivního vzdělávání.

### **3.2.2 Inkluzivní vzdělávání**

Domníváme se, že lidství je jedinou kvalitou, na jejímž základě můžeme k ostatním přistupovat. Lidé se vzájemně liší či podobají. Uvědomujeme si, že pro některé účely může být vhodné tvořit homogenní skupiny, vždy je však třeba mít na paměti, že charakteristice skupiny přesně neodpovídá žádný z jejích členů. Každý z nás je jedinečný.

Inkluzivní vzdělávání vychází z přesvědčení, všichni účastníci vzdělávacího procesu mají právo být vzděláváni v přirozených sociálních skupinách, tedy ve svém přirozeném sociálním prostředí (v místě bydliště, se známými lidmi). Heterogenita je v inkluzivní škole vnímána jako pozitivní přínos. ([www.inkluze.cz](http://www.inkluze.cz))

Hájková a Strnadová (s. 12-13) definují inkluzi jako „koncept, podle kterého by všechny děti měly navštěvovat třídy hlavního vzdělávacího proudu, a to bez ohledu na stupeň postižení.“ Cílem inkluzivního vzdělávání je podle autorek sociální koherence a úkolem školy je k tomuto cíli směřovat.

My se však přikláníme spíše k tvrzení Tonyho Bootha et al. (2007, s. 8), že inkluze „spočívá ve vytváření školního prostředí, které je podnětné pro učitele i studenty, a

*v budování komunit, které podporují a oceňují jejich úspěchy. Inkluze ovšem spočívá i v rozvíjení lidského společenství z širšího pohledu. Školy mohou spolu s dalšími organizacemi a občany zlepšovat vzdělávací příležitosti a sociální podmínky v místech, kde působí.“*

Domníváme se, že v našich současných podmínkách nemusí vytváření inkluzivního prostředí nutně znamenat zařazení dítěte do hlavního vzdělávacího proudu. Je možné, že některým dětem nejvíce pomůžeme vzděláváním v mateřské škole speciální. Podmínky vzdělávání zde budou nejlépe vyhovovat vzdělávacím potřebám dítěte a umožní tak dítěti dosahovat adekvátních (tedy normálních) cílů. Vzdělávací formy a postupy bychom neměli volit na základě diagnózy dítěte, ale v souladu s jeho potřebami.

Při určování charakteristiky inkluzivní školy vycházíme z Tonyho Bootha et al. (2007, s. 4-9). Za významné považujeme následující:

- Rovnocennost všech účastníků vzdělávání, včetně rodičů a všech pracovníků školy,
- zapojení všech účastníků do školní kultury,
- odstraňování překážek v učení a zapojení všech dětí do edukačního procesu,
- generalizace pozitivních zkušeností, jejich sdílení,
- právo na vzdělávání v přirozeném sociálním okolí (v místě bydliště),
- podpora vzájemně prospěšných vztahů mezi školou a okolní komunitou.

Uvedli jsme, že lidství je charakteristikou, která je nám všem společná a na jejímž základě nám náleží lidská práva. Děti v předškolním věku mají tomuto pojetí daleko blíže, než dospělí. Nejsou zatíženy předsudky, žijí v přítomnosti. Předpokládáme, že je výhodnější a snazší zabránit vzniku předsudků, než je posléze odstraňovat. Proto je podle nás raný a předškolní věk ideální dobou pro podporu inkluzivního soužití dětí s PAS a jejich vrstevníků. Do inkluzivního kolektivu nemusíme dítě s PAS začleňovat, prostě tam patří.

Hlavní význam inkluzivního vzdělávání v kontextu dětí s PAS spatřujeme v normalizaci života všech účastníků. V praxi vidíme, že dítě s PAS dostává více podpory při většině činností. Stejně jako ženě se zlomenou rukou pomůžeme zavázat tkaničku nikoliv proto, že má zlomenou ruku, ale proto, že potřebuje pomoc, aby měla tkaničku zavázanou, i dítěti

s PAS dáváme potřebnou podporu, aby mohlo dosahovat adekvátních cílů. Důvodem však není porucha autistického spektra, ale větší potřeba podpory konkrétního dítěte.

Takto je podle našeho názoru k výchově a vzdělávání dětí se SVP třeba přistupovat a toto zdůvodnění předávat i ostatním dětem, pokud se chceme podílet na budování inkluzivní společnosti.

### **3.2.3 Specifika osobnostní a sociální výchovy**

Čadilová a Žampachová (2012, s. 24-25) považují za cíl předškolního vzdělávání dítěte s PAS mimo jiné i vytvoření základů přiměřené sociální komunikace a sociálního chování vůči vrstevníkům i dospělým. Uvedené vztahují k povinné školní docházce. My však věříme, že včasnou intervencí zvyšujeme šanci dítěte v daných oblastech uspět v celém budoucím životě. Uvědomujeme si, že dítě s PAS je častěji konfrontováno s neúspěchem zejména v sociální interakci, což negativně ovlivňuje jeho smýšlení o sobě sama. V rámci OSV se proto u dětí s PAS zaměříme především na rozvoj funkční komunikace, sociální integraci, schopnost sebehodnocení a posílení sebevědomí, budování zdravého sebepojetí.

#### **Specifika v oblasti komunikace**

Jednou z oblastí, které porucha autistického spektra negativně ovlivňuje je komunikace. Existence funkčního komunikačního kanálu se sociálním okolím je však hlavním předpokladem pro osobnostní a sociální rozvoj dítěte. Pro funkční komunikaci je přitom klíčová především sdílená pozornost a komunikační kanál.

#### **Sdílená pozornost**

*„Sdílení pozornosti představuje aktivitu, při níž se dvě a více osob soustředí na stejný předmět zájmu.“* (Thorová 2012, s. 80)

Pokud chceme komunikovat, musíme na to být dva. Nestačí však pouhá fyzická přítomnost, je třeba o partnerovi vědět a mít společný zájem – komunikační obsah. Sdílení pozornosti je tedy zásadní prostředek komunikace (Moor, 2010). V tomto selhávají i mluvící děti s PAS. Knotková a Straussová (2011, s. 33) tento neúspěch vysvětlují selháváním v teorii mysli. Dítě s PAS si neuvědomuje, že všichni lidé nemají společné myšlenky. Z toho může pramenit i přesvědčení o zbytečnosti komunikace a sdílení pozornosti jako takové –

není třeba upozorňovat na to, co jiní vědí. Důvodem v absenci sdílení pozornosti může být také nejistota, jakým způsobem pozornost sdílet. Pokud dítě volí sociálně nevhodný způsob, setkává se s reakcí nesouhlasící s jeho očekáváním, sociálně selhává a v důsledku toho ztrácí motivaci k tomuto chování.

### **Komunikační kanál a porozumění**

Komunikačním kanálem rozumíme jakýkoliv prostředek, který umožňuje srozumitelné sdělení informace komunikačnímu partnerovi.

Naše společnost je nastavena na komunikaci verbální – tou sdělujeme podstatné informace. Pro dítě s PAS nemusí být verbální sdělení zdrojem informací – významu slov nerozumí, nedokáže lidskou řeč privilegovat nad ostatní zvuky, je to jen další hluk v prostředí. Proto hledáme cestu, jak člověku s PAS předat informace. Jednou, již osvědčenou cestou se stala forma vizualisace. Na tomto principu je postaven program TEACCH, z něhož vychází většina konceptů pro edukaci dětí s PAS. Model TEACCH je založen na strukturalizaci, vizualizaci a práci s motivací. Těchto poznatků využíváme při práci se strukturovaným rytmizovaným textem.

Je-li dítě „*auditivní typ*“, může jej krátký text, který má výrazný rytmus, jednoduchou a stále se opakující melodii zaujmout. Upozorníme-li dítě na fakt, že to, co jej zaujalo, vychází z našich úst, splníme jednu ze základních složek komunikace – navázání kontaktu. Pokud se nám podaří takto vzbudit pozornost, můžeme dále pokračovat v budování porozumění textu. Zde přichází na řadu obrázky. Ukazujeme dítěti obrázky k danému textu. Tím si dítě utváří spojení obrázků-zvuků. Dostává se mu povědomí o tom, že pro to, co vidí, existuje ještě nějaké zvukové vyjádření. Na tomto principu funguje echolálie – na základě zkušenosti dítě spojuje situaci s typickými zvuky. Zná-li i komunikační partner dítěte danou situaci, komunikační sdělení chápe, přestože není významově odpovídající

### **Jazyk a komunikace**

Základem pro dosahování cílů v této vzdělávací oblasti je porozumění funkci řeči. Tedy pochopení souvislosti mezi předmětem a jeho zvukovým označením. V běžném ontogenetickém vývoji toto období nastává mezi 7. – 9. měsícem věku dítěte (Kutálková, 1996). Pochopit, že každá věc má své jméno, tedy začít myslet symbolicky, je náročným,

ale nezbytným krokem pro komunikaci. Právě symbolické myšlení je jednou z oblastí, která bývá u dětí s poruchou autistického spektra narušena. Proto v tomto kroku mohou dětem s poruchou autistického spektra pomoci strukturované básničky a písničky.

## **Motivace**

Poruchy autistického spektra rovněž ovlivňují proces utváření a uplatňování motivace. Při rozvoji dítěte s PAS se neobejdeme bez pochopení jejího principu.

Motivace je součástí psychické regulace veškeré vědomé činnosti vedoucí k dosahování určitých cílů. Prostřednictvím motivace si utváříme vzorce chování, tedy spojení mezi určitou činností a jejími následky. Základní motivací člověka je dosahování odměn a vyhýbání se trestům (Čadilová, Žampachová 2008, s. 66). Motivaci můžeme tedy pojmut pozitivně (získání odměny), nebo negativně (vyhnutí trestu). Motivaci dělíme na vnitřní a vnější.

Základem vnitřní motivace jsou podle Maslova potřeby jedince uspořádané podle naléhavosti jejich uspokojování od nejnižších po nejvyšší. Těmito potřebami jsou potřeby fyziologické, potřeba bezpečí, potřeba lásky, potřeba úcty a potřeba seberealizace. (Nakonečný 1998, s. 469).

Zdá se, že motivace je jednou ze základních lidských charakteristik, že je vrozená a přirozená. Proč jí tedy věnujeme pozornost v souvislosti s dětmi s PAS?

Vnitřní motivace dětí s PAS funguje jinak, než u neurotypických dětí. Snížená vnitřní motivace se tedy zákonitě pojí se sníženou potřebou seberealizace neboli osobního rozvoje. Z toho vyplývá, že dítě s PAS je nutno vhodně motivovat k rozvoji v této oblasti, proto je zásadním cílem v edukačním procesu nalézt dostatečnou vnější motivaci. Ta je dána vnějšími faktory, které jsou snáze ovlivnitelné. Prostřednictvím vnější motivace a vhodného vedení je možné i posilovat motivaci vnitřní.

Věnovali jsme pozornost deficitu v oblasti sociálního porozumění a problémy v oblasti komunikace u dětí s PAS. Právě toto jsou pro dítě hlavní komunikační kanály sloužící pro orientaci v okolním světě. Sociální odměna je u neurotypických dětí spolehlivým nástrojem pro rozeznání sociálně vhodného a nevhodného chování. Pokud dítě sociální odměně nerozumí, těžko se spontánně orientuje v rozdílech mezi žádoucím a

nežádoucím chováním. Využijeme-li vnější motivace (tedy takové, která je i dítěti s PAS snadno přístupná a srozumitelná), může dítě lépe plnit sociální očekávání.

Dalším problémem, se kterým se děti s PAS potýkají je snížená schopnost představitivosti, tedy i umění předjímat. Proto mnohdy hledají jistotu v důvěrně známých situacích a vyhýbají se neznámu nového. Chuť poznávat a objevovat je však předpokladem osobnostního rozvoje.

Z toho chápeme, že dosažení důvodu k objevování neznámého a učení se novému (tedy vnější motivace), je zásadní pro rozvoj dítěte s PAS. Naším cílem je mimo jiné i zvyšovat ochotu a chuť objevovat nové, proto chceme nové spojovat s příjemnými pocity. Upřednostňujeme tedy motivaci pozitivní před negativní. Z toho vyplývá, že hlavním nástrojem pro práci s dítětem s PAS bude odměna.

V praxi rozlišujeme odměnu:

- materiální, která je jednorázová a trvalá (sladkost, nová hračka apod.),
- činnostní, která musí být po určitém vymezeném čase odebrána (sledování pohádky, hraní na počítači, atd.),
- sociální (pohlazení, pochvala, ocenění), jejíž nevýhody u dětí s PAS jsme již zmiňovali.

Čadilová a Žampachová uvádí, že „*U dětí s autismem sociální odměna příliš nefunguje, řada z nich ji vůbec nechápe, a i když ji ve vztahu vůči dítěti uplatňujeme, musí jít ruku v ruce s nižší formou odměny.*“ (Čadilová a Žampachová 2008, s. 68)

Přesto je vhodné a hlavně přirozené sociální odměnou doplňovat i ostatní typy. Je však důležité zachovat konkrétnost, popisnost, jednoznačnost a čitelnost odměny. Pomáháme tak dítěti s PAS zlepšit orientaci v sociálním světě (kde je sociální odměna využívána téměř výhradně).

Při volbě vhodné odměny mějme na paměti, že by měla být především motivující. Musíme nutně vycházet z individuálních preferencí dítěte s PAS, ač se v kontextu běžného života mohou zdát kuriózní. Další nutnou charakteristikou odměny je její splnitelnost, včetně ochoty ji splnit. Odměnou může být cokoliv, co si dítě žádá a pro nás je přijatelné a splnitelné. Dále je důležitá přiměřenost a konkrétnost. Dítě musí rozumět tomu, proč je



odměňováno. Respektujeme přitom poměr motivační síly odměny a vynaloženého úsilí k jejímu získání.

### **3.3 Metody práce s dětmi s poruchou autistického spektra**

Nyní budeme věnovat pozornost způsobům, jak zohlednit speciální vzdělávací potřeby dítěte s PAS v osobnostní výchově a konkrétně využití rytmických textů. Vycházíme z obecně uznávaných a ověřených metod práce s dětmi s poruchou autistického spektra. Thorová (2012) uvádí následující:

- Strukturované učení
- Behaviorální přístupy
- Komunikační terapie

#### **3.3.1 Strukturované učení**

##### **TEACCH**

Program TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children, tedy Terapie, výchova a vzdělávání dětí s autismem a jiným komunikačním handicapem) je terapeutická metoda založená na zásadách individuálního přístupu, generalizace dovedností a úzké spolupráce s rodinou (jednotný přístup). Cílem je integrace dětí s PAS do společnosti a zlepšení chování. Dbá na přímý vztah mezi intervencí a hodnocením a pozitivní přístup i k dětem s problémovým chováním. (Pipeková 2006, s. 323)

Metody TEACCH programu jsou:

- Fyzická struktura prostředí
- Vizuální podpora
- Zajištění předvídatelnosti
- Struktura práce pedagoga, terapeuta, rodičů
- Práce s motivací

Thorová (2012, s. 385) považuje za hlavní výhody spokojenost rodičů, zlepšení chování a prevenci problémového chování, aplikovatelnost do českého školského systému.

## **Strukturované učení**

Strukturované učení vychází v programu TEACCH.

Strukturované učení je metodika práce s lidmi s PAS, založená na zajištění dostatečné míry předvídatelnosti, směřující k samostatnosti, snížení úzkosti a stresu, a tím i ke zlepšení podmínek pro rozvoj dítěte. (Čadilová a Žampachová 2008, s. 25-29;)

Základní metodická východiska tohoto programu jsou:

### 1. Pravidlo práce zleva doprava a shora dolů

Tento systém umožňuje orientaci a chápání souvislostí, je v naší kultuře hluboko zakořeněný. Proto je tak důležité je dodržovat a cíleně budovat. (Čadilová a Žampachová 2008, s. 29)

### 2. Individualizace

Strukturované učení individuálně upravuje obecné principy dle různorodosti a variability projevů PAS, jimž se musíme přizpůsobovat.

### 3. Strukturalizace

*„Pomocí jednoznačně viditelného uspořádání prostředí, času a jednotlivých činností umožňujeme jedinci s PAS lépe se orientovat v čase a prostoru a pružněji reagovat na změny.“* (Čadilová a Žampachová 2008, s. 31)

## **3.3.2 Behaviorální přístupy**

Aplikovaná behaviorální analýza (ABA) je „vědecká disciplína, která se věnuje porozumění a změně lidského chování k lepšímu.“ (Maštenová 2015, s. 7) ABA zkoumá, jak události v prostředí ovlivňují chování, co chování vyvolává a co jej udrží.

Principem je rozdrobení každé oblasti rozvoje do základních dílčích kroků, které si dítě postupně osvojuje. Program je přísně individuální (Thorová 2012, s. 387-389). ABA klade důraz na chování, současné objektivní události v prostředí, jeho přesný popis a následné nastavení proměnných tak, aby vyhovovaly terapeutickému záměru. Soustředí se na chování tady a teď. Jedná se o velmi intenzivní program, kdy hlavním terapeutem je rodič (nebo jiná pečující osoba)

Metody ABA terapie jsou:

- Pairing (párování), neboli spojování využívané v průběhu nácviku nepreferovaných aktivit. Neoblíbená činnost se propojuje s činností oblíbenou a tím postupně přebírá vlastnosti oblíbené činnosti.
- Shaping (tvarování) označuje proces, úpravy a změny současného chování do cílové podoby.
- Chaining (řetězení), které spočívá ve spojování dílčích dovedností do funkčního celku.

Metody ABA terapie rovněž využíváme při osvojování nových básniček a písniček. Zejména párování a řetězení. Nevýhodou se nám jeví důraz na individuální práci dítěte s dospělým, chybí nám prostor pro volný čas a socializaci.

## 4 Využití vizualizovaných rytmických textů pro osobnostní rozvoj dítěte s poruchou autistického spektra v předškolním věku

### 4.1 Příprava materiálů

#### 4.1.1 Vizualizované texty

Obrázky jsou nedílnou součástí dětské literatury. Ilustrace většinou zachycují děj, respektive část děje textu. Tvoří tak vizuální podporu pro pochopení významu, ale i časové posloupnosti textu. Je to způsob, jak zaujmout dětskou pozornost, umožňují dětem „čtení“ příběhu i bez znalosti abecedy. Už u dětí předškolního věku se často setkáme s tím, že text oblíbené knihy znají z paměti. Při jeho odříkávání se orientují právě podle ilustrací. Pro nezasvěceného svědka toto často vypadá, jako by dítě skutečně četlo.

Jak jsme již zmiňovali, při výchově a vzdělávání dětí s PAS využíváme metodu vizualizace. V této souvislosti se nám jistě vybaví piktogramy. Jedná se o obrázkové symboly slov. Jejich účelem je přiblížit význam slova a učinit tak mluvenou řeč přístupnou i dětem s problémy v porozumění řeči.

Vizualizované rytmické texty se pohybují někde na pomezí piktogramů, které využívají obrázkové komunikační systémy, a knižních ilustrací. Zachycují podstatu a smysl obsahu celého textu, zároveň však neznázorňují každé slovo zvlášť. Ilustrace většinou odpovídá na otázku, co se v textu děje. Piktogramy nezachycují děj, ale vizualizují slova – souvislosti mezi nimi je nutno doplnit. My se snažíme spojit výhody obou metod. Obrázky k rytmickým textům zachycují:

- předmět či hrdinu příběhu – o čem text hovoří.
- děj či souvislost mezi věcmi – objasňují smysl textu.

Obrázky k textu nám dovolují zpomalit tempo řeči, zároveň však stále udržují pozornost dítěte. Zpomalené tempo nechává dítěti čas na vstřebání slova, jeho zvukové podoby, kontextu v jakém je použito a díky obrázku i jeho významu. Na rozdíl od piktogramů obrázky využívají souvislostí mezi jednotlivými slovy a nevyžadují obecnou platnost. V písničce *Mámo, táto, v komoře je myš* (příloha 4 – *Mámo, táto, v komoře je myš*), je verš „*pustíme tam kocoura*“ znázorněn kocourem v komoře, nikoliv piktogramy už, ten, není,

nic. Význam slova vyplývá z kontextu dvou za sebou řazených obrázků, není dán jedním obecně platným symbolem. Zato však uchovává význam slova – tedy to, že ještě stále hovoříme o komoře, do které pustíme kocoura. Obdobně můžeme interpretovat obrázek psa v okně (Příloha 5 - Kočka leze dírou).

#### **4.1.2 Postup vizualizace rytmického textu**

Hlavní kritériem vizualizace rytmizovaného textu je dítě, pro které je text určen. Tak jako děti, jež se snažíme rozvíjet, i naše vizualizované texty jsou rozmanité. Odráží se v nich právě individuální potřeby konkrétního dítěte, pro něž byl text vytvořen. Co vše je potřeba zvážit?

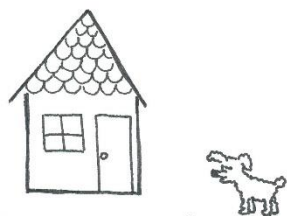
##### **Zájmy dítěte**

Má-li dítě s vizualizovaným textem pracovat, musí upoutat jeho pozornost. Proto je třeba v textu básničky, písničky či říkadla najít námět, který může dítě zaujmout. U dětí s PAS jsou to velmi často číslice. Ty vypadají vždy stejně a mají jednoznačný význam.

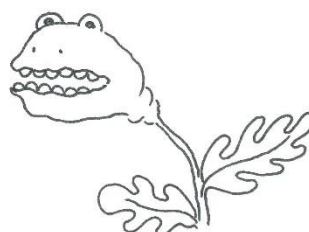
##### **Forma vizualizace**

Aby mohlo dítě pochopit spojení mezi zvukem a věcí na obrázku, je nutné, aby rozumělo tomu, co obrázek symbolizuje. Stejně jako se využívá různá míra symboliky u denních režimů pro děti s PAS, volíme různou míru symboliky i při vizualizaci textů. Například text písničky *Měla babka čtyři jabka* není problém vizualizovat ani v úrovni předmětové. My volíme formu kreslených obrázků. I u těch je však třeba zvážit míru abstrakce, propracovanost obrázků a množství detailů. Zde se dostáváme k otázce, co vše z textu zobrazovat.

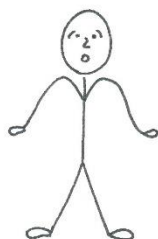
U dětí, u kterých chceme podpořit porozumění textu, volíme raději vizualizaci po významových celcích (*Obrázek 1 - Masožravá květina význam*). To usnadňuje orientaci v textu – slova jsou již spojena do kontextu. Získáváme tedy i rychlejší spád a snáze udržíme pozornost dítěte. Kontext se však může stát i překážkou v porozumění významu jednotlivých slov. Rovněž jeho zvuková podoba se může dítěti jevit zkreslená okolními slovy (zejména předložkami). Proto chceme-li se zaměřit na pochopení významu slova, případně na jejich výslovnost, volíme raději vizualizaci jednotlivých slov odděleně (*Obrázek 2 - Masožravá květina slova*) Obě techniky je samozřejmě možno i kombinovat.



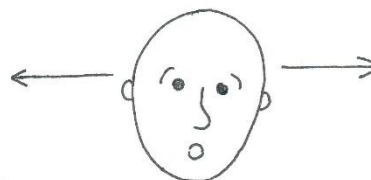
MÁME DOMA MÍSTO PSA



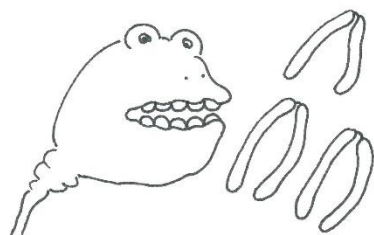
KYTKU MASOŽRAVOU



A KDO TOMU NEVĚŘÍ



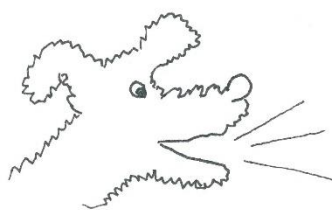
AŽ SI KROUTÍ HLAVOU.



SNÍ TŘI PÁRKY K OBĚDU,



JE TO KYTKA CVALÍK





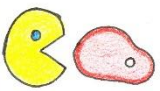

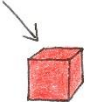







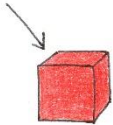




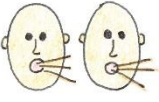
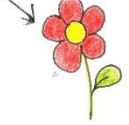



A ŽE ŠTĚKÁ JAKO PES,



ŘÍKÁME JÍ ALÍK.

Obrázek 1 - Masožravá květina význam

					
MÁME	DOMA	MÍSTO PSA	KYTKU	MASOŽRAVOU	A KDO
					3
TOMU	NEVĚŘÍ,	AŽ SI KROUTÍ	HLAVOU.	SNÍ	TRÍ
					
PÁRKY	K OBĚDU,	JE	TO	KYTKA	CVALÍK
					
A ŽE ŮTĚKÁ	JAKO PES	ŘÍKÁME	JÍ	ALÍK.	

Obrázek 2 - Masožravá květina slova

Pokud jsme si ujasnili, jaká slova jsou důležitá a jakou formu vizualizace zvolíme, je na čase rozvrhnout text do okének. Snažíme se přitom respektovat přirozený rytmus textu. Jeden řádek tak obsahuje jeden verš či poloverš. Raději upravíme množství okének na řádku, než abychom narušovali rytmiku. Měli bychom rovněž zachovávat symetrii veršů a respektovat rytmus textu. Pro ilustraci se podívejme na text písně Skákal pes (*Obrázek 3 – Skákal pes*). Těžkou můžeme zahrnout slova přes zelenou louku do jediného okénka (i když by se to výtvarně hodilo a obrázek by byl sám o sobě asi srozumitelnější), když péro na klobouku chceme rozdělit do dvou různých obrázků.



Obrázek 3 - Skákal pes

Nakonec obrázky doplníme textem psaným velkými tiskacími písmeny, což umocňuje vizualizaci zvukového označení a podporuje metodu globálního čtení, a můžeme se pustit do práce s dětmi.



## 4.2 Využití vizualizovaných rytmických textů v praxi

### 4.2.1 Individuální speciálně pedagogická práce

#### Navázání kontaktu

Splňuje-li dítě podmínky, za kterých jsme jej označili jako „*auditivní typ*“, může jej krátký text, který má výrazný rytmus, jednoduchou a stále se opakující melodii zaujmout. Upozorníme-li dítě na fakt, že to, co jej zaujalo, vychází z našich úst, splníme jednu ze základních složek komunikace – navázání kontaktu. Pokud se nám podaří takto vzbudit pozornost, můžeme dále pokračovat v budování porozumění textu. Zde přichází na řadu obrázky. Ukazujeme dítěti obrázky k danému textu. Tím si dítě utváří spojení obrázků-zvuků. Dostává se mu povědomí o tom, že pro to, co vidí, existuje ještě nějaké zvukové vyjádření. Na tomto principu funguje echolálie – na základě zkušenosti dítě spojuje situaci s typickými zvuky. Zná-li i komunikační partner dítěte danou situaci, komunikační sdělení chápe, přestože není významově odpovídající.

### 4.2.2 Práce s tabletem

Současným trendem v rozvoji dětí s PAS je využití mobilních interaktivních technologií, zejména tabletů. Při zvažování přínosů jejich využívání jsme vycházeli z vlastní zkušenosti a publikace *Učíme se s tabletem: Využití mobilních technologií ve vzdělávání* (Neumajer et al. 2015). Za hlavní výhody, které tablet nabízí, považujeme:

- Intuitivní ovládání. Naučit se tablet správně ovládat je velmi snadné, což zvyšuje dostupnost pomůcky i klientům s těžším postižením.
- Interaktivitu, která umožňuje okamžitou zpětnou vazbu.
- Multifunkčnost, tedy možnost tablet využít současně jako komunikační prostředek, pomůcku pro osobnostní rozvoj, informační zdroj i jako odměnu.
- Mobilita, díky níž máme ke všem zmíněným prostředkům okamžitý přístup.
- Personalizace, tedy přizpůsobení zařízení konkrétním potřebám uživatele, jež umožňuje minimalizovat překážky při využívání zařízení.
- Atraktivita související nejen s využitím zvukových a obrazových materiálů, interaktivitou, ale samotnou oblíbeností zařízení. Mnoho výukových aplikací je koncipováno ve formě hry, což má za následek i vyšší motivovanost k práci.

- Redukce nákladů energie. Vytvořené materiály pro výuku a rozvoj lze sdílet a tím umožnit jejich využití mnoha pedagogy, rodiči i jinými osobami podílejícími se na výchově a vzdělávání. Snižujeme tak množství energie a času, který je třeba přípravě speciálních pomůcek věnovat. Výhodou je i možnost využití stejné pomůcky v různých prostředích (doma, ve škole).

### **Příklad práce s vizualizovanými rytmickými texty s využitím iPadu**

Z nabídky tabletů jsme zvolili zařízení iPad. Hlavním důvodem naší volby byla dostatečná podpora v možnostech a způsobech využití iPadu ve speciální pedagogice.<sup>2</sup> Výhodou je i snadné, intuitivní ovládání, velká možnost individualizace zařízení a dlouhá provozní doba baterie.

Naším cílem bylo prostřednictvím iPadu rozšířit možnosti využití vizualizovaných rytmických textů pro rozvoj dětí s PAS. Proto jsme hledali aplikaci, která nám umožní vložení těchto materiálů, včetně zvukových záznamů a doprovodného textu.

Požadavky na aplikaci byly následující:

- Možnost vložení vlastního obrázku
- Možnost nahrávky vlastního zvukového záznamu
- Možnost doplnění psaného textu obrázku
- Přitažlivá forma prezentace vloženého materiálu uživateli (dítěti s PAS)
- Intuitivní ovládání

Daným kritériím nejlépe vyhovovala aplikace Bitsboard. Tato aplikace umožňuje vše výše zmíněné, včetně možnosti sdílení vytvořených materiálů.

### **Jak připravit texty**

Nejprve je třeba si připravit obrazový materiál. Při volbě způsobu rozkreslení textu postupujeme stejně jako u papírové verze. Je však také třeba zvážit, co vše chceme prostřednictvím rytmického textu v iPadu rozvíjet (a jakou aktivitu budeme používat), jaké

---

<sup>2</sup> Podporu ohledně využívání iPadu v českém prostředí nabízí stránky iSEN.  
Dostupné z: <http://www.i-sen.cz/onas>

jsou naše cíle. Přehled aktivit nám může pomoci zorientovat se, jak zohlednit v přípravě materiálů aktivitu, s níž máme v plánu pracovat. Podobně jako u papírové verze používáme pro oddělení částí básniček okénka, zde každou část připravíme jako samostatný obrázek. Obrázky popisujeme, text doplníme až v aplikaci Bitsboard.

Obrázky vložíme do aplikace. Obrázky doplníme textem. Doporučujeme vynechat interpunkční znaménka, zejména chceme-li využít rovněž aktivity pro čtení a psaní. Tyto znaky děti zbytečně matou.

K obrázkům s textem nahrajeme komentář. Je vhodné, aby odpovídal rytmicky i intonačně běžné recitaci básničky. Práce s písničkami tímto způsobem je o mnoho náročnější. Pro zachování plynulosti autenticity doporučujeme předpřipavit si celou nahrávku (např. na diktafon či video). Při nahrávání do aplikace pak již pouze pouštíme odpovídající části.

Nyní máme vytvořený základní soubor, který můžeme prezentovat prostřednictvím 26 různých aktivit. Uvádíme jejich přehled včetně stručné charakteristiky a zhodnocení využitelnosti pro práci s vizualizovanými rytmickými texty. U dobře využitelných aktivit připojujeme náhled pro lepší představu o jejím využití. Aktivity jsme rozdělily do následujících skupin:

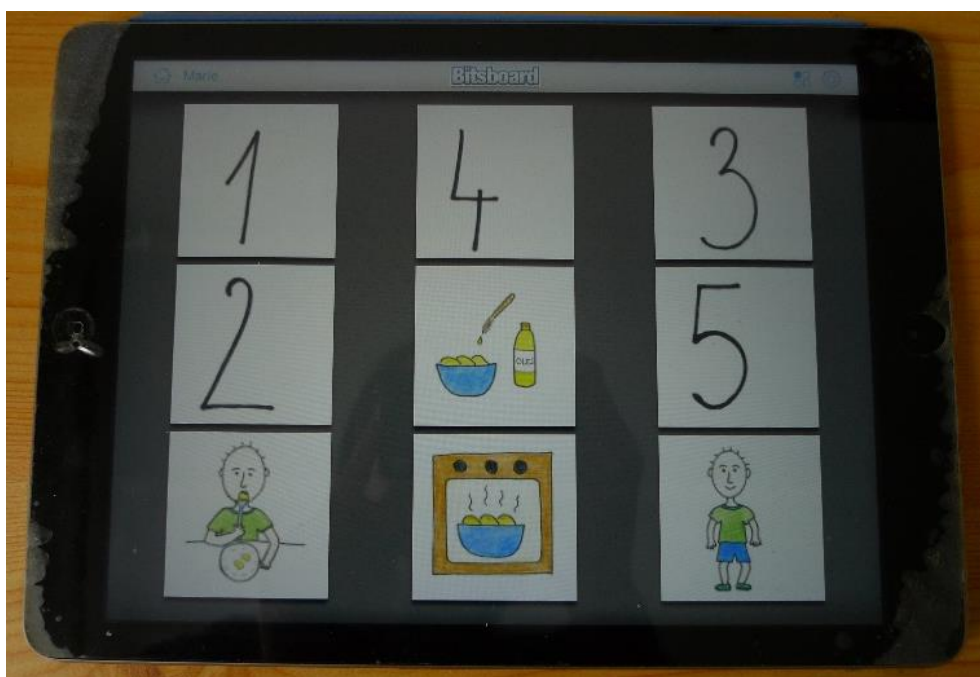
## **1. Aktivity pro seznámení se s novým materiálem**

### **Flashcards**

Umožňuje prohlížení obrázků doplněných textem a nahrávkou. Pro naše účely je tato aktivita nevhodná, naším cílem je při pouhém prohlížení zachovat správné pořadí částí textu.

### **Explore**

Zobrazí všechny obrázky v souboru, po kliknutí se obrázek zvětší, doplní textem a přehraje se nahrávka. Můžeme využít pro spojení obrázku s psanou a zvukovou podobou slova. Výhodou je přehlednost celého souboru a umožnění opakování pro dítě zajímavých částí básničky. Bohužel opět je pořadí náhodné a při každém spuštění jiné.



### Puzzles

Aktivita spočívá ve skládání puzzle z obrázku. Po složení přehraje nahrávku. Můžeme využít, pokud chceme upoutat pozornost dítěte a přimět je dívat se na obrázky.

### Side by Side

Tato aktivita je pro naše účely velmi užitečná. Umožňuje přehrávání zvuku u obrázků, doplňuje je textem. Obrázky řadí vždy od prvního po poslední. Tento způsob využijeme pro učení nové básničky. Dítě není jen pozorovatelem, může se v textu libovolně vracet a posouvat, některé pasáže opakovat podle vlastních potřeb.. Zajišťuje dostatečné množství opakování. Zobrazuje současně dva po sobě jdoucí obrázky, napomáhá utváření představy posloupnosti, zachovává kontext.



### Story Time

Prostřednictvím této aktivity lze prezentovat jednotlivá okénka včetně textu a automaticky přehraného zvukového záznamu. Po kliknutí je text přečten po jednotlivých slovech. Zachovává pořadí obrázků. Připomíná listování knihou.

### Comunicator

Tato pomůcka pro AAK umožňuje výběr slov a skládání těchto slov do vět. Můžeme využít pro prezentaci celé básničky, ověřování schopnosti dítěte poskládat správně celou básničky, nebo experimentování s jejím textem (Co se stane, když prohodím dva obrázky?, Jak by zněla přečtená od konce?).

## 2. Aktivity pro rozvoj čtení a psaní

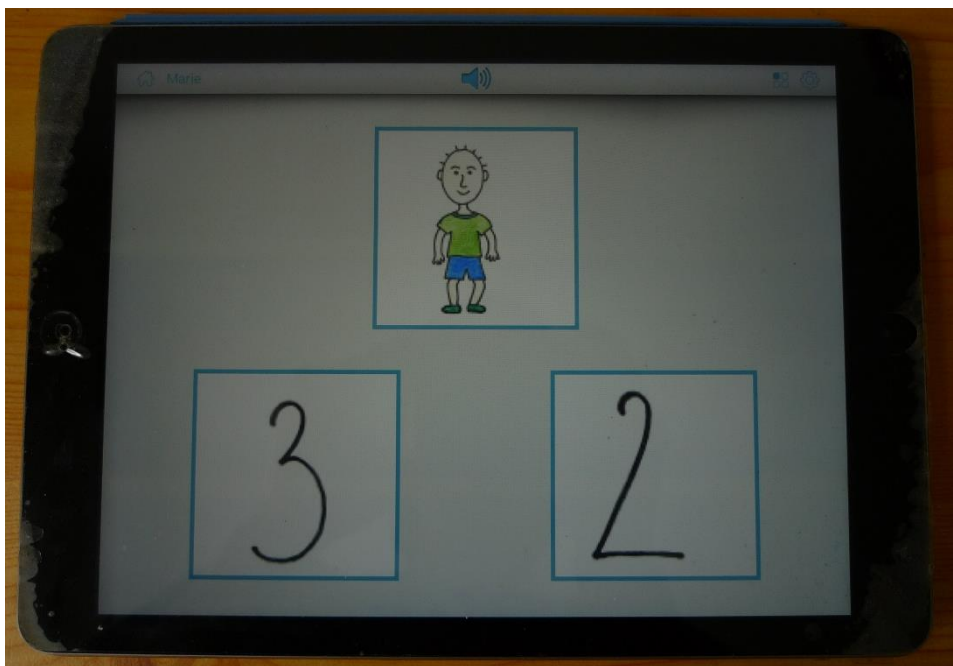
### Missing Item

Doplňování prvního písmenka na základě sluchové percepce sluchová analýza, po správném doplnění se zobrazí obrázek. Dobře využitelné pro básničky rozkreslené po jednotlivých slovech.

### Photo Touch

Přehraje zvukový záznam a nabídne možnost výběru z několika obrázků nebo slov. Postupně se zvyšuje nabídka možností. Úkolem je vybrat obrázek či text odpovídající nahrávce. *Rozvoj sluchové percepce, audiovizuální koordinace, globálního čtení*

Dítě si metodou pokus-omyl osvojuje psanou formu slov. Proto je vhodné využívat pro presentaci básniček rozkreslených po jednotlivých slovech. Delší slovní spojení lze využít pro děti, které umí číst. Spojování nahrávky s obrázkem bude pravděpodobně většinou sloužit motivačně, protože se jedná o snazší aktivitu.



### Pop Quiz

Tato aktivita ověřuje schopnost rozpoznat psaný text. Ukáže obrázek, přehraje nahrávku a nabídne dvě výběr ze dvou možností psaného textu. Pro podporu globálního čtení

doporučujeme volit jednoslovná pojmenování obrázku. Pokročilejší čtenář zvládne i delší popisy.

### **Reader**

Přiřazování textu k obrázku (rozvoj čtení) zároveň umožňuje přehrát text, uživatel tedy přiřazuje na základě vizuálního vnímání (obrázek – text), nebo na základě audiovizuálního vnímání (nahrávka - text)

### **Spelling Bee**

Aplikace přehraje zvukový záznam, úkolem je jeho správný zápis. Diktát slov je doplněn obrázkem a linkami indikujícími počet písmen ve slově. Výhodou je možnost zobrazit nápovědu.

### **Trace It Game**

Obrázek se ukáže na 5 vteřin, následně se zobrazují jednotlivá písmena, úkolem je obtáhnout písmeno. Písmena jsou zároveň čtena. Tato aktivita je vhodná pro rozvoj sluchové analýzy a syntézy. Jelikož však poskytuje vizuální podporu ve všech krocích, můžeme je stejně dobře využít pro děti, které jeví velký zájem o písmena, jako motivační prvek při práci s vizualizovanými rytmickými texty.

### **Unscramble**

Další aktivita vhodná k rozvoji sluchové analýzy. Přehraje zvukový záznam a zobrazí nabídku slov (pokud je popis složený z vět) nebo písmen (pokud popis tvoří slovo). Po složení celého slova nebo věty se ukáže obrázek.

### **Word Builder:**

Vhodné k využití pro nácvik psaní slov. Přehraje zvukový záznam, obrazí obrázek, text a vzor, kam má dítě text doplnit. Zároveň s přiřazování slov či písmen, aplikace doplňované čte. Dítě si osvojuje psanou podobu slova. Aplikace nedovolí postupovat na přeskáčku, je třeba sledovat tok textu. Považujeme ji za výhodnější pro práci s obrázky, ke kterým je přiřazen delší test (například verš).

### **Word Chunks**

Tato aktivita není vhodná, neumí pracovat s českým jazykem.

## **Word Search**

Hledání slov v osmisměrce pracuje s vizuální podobou slova. Pro doplnění zobrazuje obrázek a přehraje zvukový záznam. Využijeme pro čtenáře.

### **3. Aktivity rozvoj generalizace**

Do této skupiny řadíme aktivity umožňující třídění na základě společných charakteristik.

#### **Sort it**

Třídění do skupin na základě podobnosti

#### **Related Items**

Spojování obrázků na základě podobnosti

#### **Odd One Out**

Vyřazování nepatřícího obrázku

Tyto aktivity bychom mohli použít na zařazování třídění částí básniček. V praxi jsme však nenašli využití. Aktivita se hodí spíše na pochopení pojmu kategorie (nadřazená slova, generalizace).

### **4. Aktivity testující porozumění**

#### **True or False**

Zobrazí obrázek a text, přehraje zvukovou nahrávku. Úkolem je označit, zda zobrazený text a nahrávka odpovídá obrázku. Jedná se o poměrně náročnou aktivitu vhodnou k ověření propojení slova s jeho vizuálním obrazem. Přitom nerozlišujeme, zda se dítě řídí zvukovou nebo psanou podobou slova či textu.

#### **Match up**

Umožňuje přiřazování obrázku a zvukového záznamu k psané podobě slova. Po kliknutí na psaný text přehraje zvukový záznam, lze tedy přiřazovat i na základě sluchové paměti. Tato aktivita bohužel nezachovává kontext.



## **Bingo**

Aplikace zobrazí bingo mřížku 3x3 složenou z obrázků a přehraje zvukový záznam. Úkolem je najít odpovídající obrázek. Lze výborně využít pro ověření spojení obrázků-text (tedy skutečnosti, zda se dítě naučilo z paměti pojmenovávat obrázky). Umožňuje zapojení až 4 hráčů.

## **5. Další aktivity**

### **Genius**

Kombinuje ostatní všechny zmíněné aktivity. Je vhodná pro pokročilé uživatele, pracuje s náhodou, rozvíjí schopnost pružně reagovat. Pro práci s rozkreslenými texty není příliš vhodná.

### **Memory Cards**

Memory Cards je aktivita na principu klasického pexesa. Umožňuje dokonce hru více hráčů. Můžeme ji tedy využít pro nácvik hry pexeso. Výhodou je především intuitivní ovládání. Pro dítě je snadné ťuknout prstem do dvou kartiček a sledovat reakci zařízení. Při běžné hře pexeso je potřeba manipulovat s kartičkami, vědět, že musím otočit právě dvě kartičky a opět je vrátit zpět. Aplikace dítě intuitivně vede ke správnému postupu. Sociální rozměr hry je však daleko menší. Princip je spíše takový, že se dva až čtyři hráči střídají ve hře s tabletem, zatímco při hře s papírovými kartami hrají proti společně.

### **Review Game**

Tato aktivita je zaměřená na sebehodnocení, pro naše účely nám připadá nevyužitelná.

### **Crosswords**

Skládání slov po písmenkách, přiřazování k obrázkům. Aplikace slovo přehraje, písmenka hláskuje.

### **Photo Hunt**

Hra podobně jako hra Bingo je založena na přiřazování textu k obrázku, ale nepřehrává zvuk. My ji využijeme u čtenářů při spojování psané podoby slova s jeho významem.

## Sequences

Řazení obrázků podle správného pořadí. Toto můžeme využít, pokud chceme zjistit, že si dítě pamatuje pořadí obrázků v básničce. Dotykem obrázku lze rovněž přehrát zvuk. Neděje se tak však automaticky, dítě může řadit obrázky pouze na základě vizuální paměti, k čemuž bude dítě s PAS častěji inklinovat. Tato aktivita začíná s řazením vždy od prvního do posledního obrázku celku.



## What's next

Podobně jako Sequences je tato aktivita založena na určování pořadí obrázků. Začíná vždy prvním obrázkem série a nabízí výběr z následujícího a náhodného políčka. Úkolem uživatele je správně přiřadit následující obrázek. Můžeme tak ověřit, zda si dítě pamatuje pořadí obrázků. Tato aktivita přehrává zvukový doprovod pouze po kliknutí a pouze u obrázku, k němuž hledáme pokračování, rozvíjíme tedy pouze vizuální paměť. Pokud je toho dítě schopno, může obrázky pojmenovávat samo.

Tato aplikace není vhodná k používání příliš dlouhých slovních spojení, je vhodné, aby každý obrázek obsahoval nejvýše dvě slova, zvyšuje to přehlednost. V textu doporučujeme vynechat interpunkční znaménka, pokud chceme aktivně pracovat s jeho doplňováním.

### **4.2.3 Kolektivní činnosti**

Některé nápady jak pracovat s vizualizovanými rytmickými texty pracovat jsme již uveřejnili v knize *Básničky a písničky pro malé zajíčky* (Cejpková, Martincová 2015). Hlavním cílem všech aktivit je integrace dítěte s PAS do běžné společnosti prostřednictvím rozvoje sociálních dovedností a rozšířením nabídky sdílených činností.

#### **Hra Puzzle**

**Cíl:** Cílem této hry je motivovat děti s pohybu po třídě, případně v tělocvičně. Společné skládání puzzle rozvíjí vizuálně motorickou koordinaci a umění spolupráce.

**Pomůcky:** barevná a černobílá kopie rozkreslené básničky nebo písničky, laminovací fólie, nůžky

**Návod na výrobu pomůcky:** vybraný pracovní list okopírujeme 1x barevně a 1x černobíle. Obě kopie zalaminujeme. Barevnou kopii rozstříháme na jednotlivá políčka.

**Realizace hry:** Po třídě rozházíme jednotlivá políčka, na pokyn děti hledají jednotlivé části písničky a přikládají je na černobílý pracovní list. Když je písnička celá složená můžeme si ji společně zazpívat.

**Reflexe praxe:** Aby nalezené dílky zůstaly správně ležet na černobílém vzoru, osvědčilo se využít samolepícího suchého zipu. Část zipu se smyčkami nalepíme na černobílý podklad a část zipu s háčky nalepíme ze zadní strany barevných dílků. Docílíme toho, že děti se nebudou zdržovat stále tím, aby jednotlivé dílky správně vložily na místo.

**Obměna hry:** Děti mohou být rozděleny do týmů a každý tým může hledat části jiné písničky.

#### **Hra Pexeso**

**Cíl:** Opakování známého rytmického textu, Rozvoj komunikačních dovedností se zaměřením na spolupráci.

**Pomůcky:** 2x barevná kopie rozkreslené básničky nebo písničky, laminovací fólie, nůžky

Návod na výrobu pomůcky: Vybraný pracovní list okopírujeme 2x barevně. Obě kopie zalaminujeme a obě kopie rozstříháme na část, která obsahuje polovinu rýmu. Pracujeme jen se začátkem básničky či písničky.

Realizace hry: děti sedí či stojí v kroužku a dostanou do ruky část básničky obrázkem dolů. Jejich úkolem je začít zpívat či recitovat básničku a najít kamaráda, který má stejnou básničku, pak utvoří dvojici a ostatním zazpívají společně.

Obměna hry: Děti si budou moci obrázek jen na chvíli prohlédnout a pak ho budou muset vrátit. Děti si trénují paměť bez vizuální podpory. Naopak se dá také bez mluvení, pouze ukazováním obrázku najít správnou dvojici.

Tipy z praxe: Chceme-li, aby děti rychle neotáčely části básničky na stranu s obrázkem, tak dáváme na bílou zadní stranu ještě před laminováním nějaká razítka, která děti zaujmou a budou dostatečně odlišná od obrázku na druhé straně.

### **Hra Domino**

Cíl: Opakování známého rytmického textu, Rozvoj komunikačních dovedností se zaměřením na spolupráci.

Pomůcky: 1x barevná kopie rozkreslené básničky nebo písničky, laminovací fólie, nůžky

Návod na výrobu pomůcky: vybraný pracovní list okopírujeme 1x barevně. Kopii zalaminujeme a rozstříháme na „polovinu“ písničky či básničky.

Realizace hry: Po třídě různě poházíme poloviny básniček a písniček. Dáváme si pozor, abychom jednotlivé poloviny dali dostatečně daleko od sebe. Dětem dáme pokyn, aby našly jeden díl básničky a hledaly kamaráda, který má druhou polovinu.

Obměna hry: Starší děti můžou stát v prostoru a na pokyn začnou zpívat začátek zadané písničky s pedagogickým vedením. Mladší děti pak najdou druhou polovinu písničky a postaví se ke staršímu dítěti. Starší dítě nesmí přestat zpívat, dokud mladší dítě k němu nedojde. Podobně je možné postupovat, pokud máme ve třídě nemluvící dítě.

Tipy z praxe: Dětem bude hledání déle trvat, pokud položíme části básničky obrázkem na podlahu. Pro lepší rozlišení jednotlivých polovin je dobré ještě před laminací zadní stranu

„ozdobit“ nějakým jednobarevným obrázkem. Budeme mít lepší přehled o tom, že jsou dané poloviny od sebe dostatečně daleko.

### **Hra Textař**

Cíl: Rozvoj jazykové tvořivosti, osvojení základních pravidel diskuse a brainstormingu.

Pomůcky: čtvrtka, tužka, pastelky či fixy

Návod na výrobu pomůcky: Plochu čtvrtky rozdělíme na jednotlivá políčka, která odpovídají rytmu dané písničky či básničky.

Realizace hry: Máme v ruce čtvrtku, která je rozdělena na políčka. S dětmi si můžeme zahrát na textaře a společně vymyslet na známou melodii nový text, ve kterém se můžou odrážet zájmy dětí. Učitel vymyšlený text vepisuje do připravených políček a nad text maluje jednoduché obrázky. Společně se pak novou verzí písničky naučíme.

Obměna hry: Děti starší už mohou dostat čtvrtku s rozdělenými políčky a sami malovat obrázky či vepisovat základní slova. Mladší děti mohou dostat vždy jeden verš a pouze doplňovat do rýmu.

Tipy z praxe: Děti mohou pomáhat při dokreslování textu před celou třídou.

### **Hra Ztracená písnička**

Cíl: Orientovat se ve vizualizovaném textu, osvojit si hru Samá voda.

Pomůcky: 1 barevná kopie rozkreslené básničky nebo písničky, laminovací fólie, nůžky

Návod na výrobu pomůcky: Vybraný pracovní list okopírujeme 1x barevně. Kopii zalaminujeme a rozstříháme na jednotlivé části

Realizace hry: Ve třídě schováme jediný dílek z prostředka básničky či písničky. Děti se vydají po třídě hledat ztracený dílek. Můžeme napovídat - samá voda či přihořívá. Jakmile je dílek nalezen, tak je předán paní učitelce a děti se posadí do kroužku. Na pokyn děti začnou zpívat písničku, z které uvedený dílek je.

Obměna hry: Jedno vybrané dítě schová obrázek a naviguje celou třídu.

Tipy z praxe: U menších dětí je dobré začínat s prvním dílkem básničky a postupně zařazovat dílky vzdálenější začátku.

### **Hra Písničková cestička**

Cíl: Naučit se hrát stopovanou, zapojit rodiče či sociální okolí mateřské školy do jejich aktivit.

Pomůcky: 1 barevná kopie rozkreslené básničky nebo písničky, čtvrtka, laminovací fólie, nůžky, tužky, fixy, děrovačka, provázek

Návod na výrobu pomůcky: vybraný pracovní list okopírujeme 1x barevně. Kopii zalaminujeme a rozstříháme na jednotlivé části. Jednotlivé dílky proděrujeme a provlékneme provázek.

Realizace hry: Tato hra je ideální pro zapojení starších dětí nebo rodičů. Takové hry můžeme využít při zahradních slavnostech či výjezdových pobytech rodičů a dětí. V lese či na dětském hřišti vytvoříme jednotlivá stanoviště, která sestávají z jednotlivých částí písničky, které visí na stromech či průlezkách. Týmy dostanou do ruky čtvrtku s předkreslenými částmi písničky. Jejich úkolem je nalézt jednotlivé části a správně doplnit písničku do stanovených políček. Rodič s dítětem se podělí o malování a psaní.

Obměna hry: Můžeme dát menší počet stanovišť než je počet políček. Týmy pak mohou projevit svoji kreativitu při dokončení písničky.

Tipy z praxe: Každý tým dostane malé balení pastelek, které si pak po závodech mohou ponechat.

#### **4.2.4 Kazuistika**

Většina praktických návodů se opírá o zkušenosti s prací se dětmi s PAS v rámci MŠ APLA. Další praktické ukázky vychází z našich zkušeností nabytých v rámci poskytování služeb osobní asistence předškolním dětem s PAS.

## **Mateřská škola APLA**

Mateřská škola APLA je malá škola, jejímž cílem je vytvoření inklusivních podmínek vzdělávání se zaměřením na podporu dětí s PAS. Mateřskou školu navštěvuje maximálně 15 dětí, přičemž 5 dětí má diagnostikovanou poruchu autistického spektra, nebo u nich shledáváme projevy této poruchy. V příloze organizační řád této školy (*příloha 1*).

### **Tomáš**

Jméno: Tomáš

Narozen: říjen 2009

Diagnoza: F 84.0 Dětský autismus,

F 71.0 středně těžká mentální retardace

Pro sledování pokroku jsme využili Edukačně hodnotící profil dítěte s poruchou autistického spektra do 7 let (Čadilová, Žampachová 2012), který jsme vyhodnocovali v lednu a červnu 2015 (*příloha 2*). Dále jsme zohlednily své pozorování v běžném vzdělávacím procesu v MŠ APLA, kam Tomáš dochází od září 2015. Jméno dítěte jsme záměrně změnili z důvodu ochrany osobních údajů. Informovaný souhlas s použitím vzdělávacích metod uváděných v diplomové práci a zveřejněním průběhu a výsledků jejich využití je k nahlédnutí u autora práce.

### Stav leden 2015

Tomáš je spíše pasivní chlapec. V sociální oblasti se pohybuje na úrovni 18 měsíců. Sociální kontakt většinou aktivně nevyhledává, ale nebrání se mu. V receptivní komunikaci Tomáš naznačí až do úrovně 3 let. Bezpečně však tuto složku ovládá na úrovni 12 měsíců, kde se pohybují i jeho expresivně komunikační dovednosti. Tomáš nemluví, alternativní komunikační prostředky také téměř nevyužívá. Tomáš má rád zpívání a hudební nástroje. Je to činnost, na kterou se vždy těší. Známé melodie si brouká. Někdy své přání naznačí s použitím ruky dospělého. Ve hře převládá autostimulační chování, případně manipulační hra. Je schopen krátké paralelní hry (jízda s vláčkem po kolejích), pokud je k ní vyzván a motivován. Tomáš je senzitivní na sluchové podněty. Rád si brouká nejrůznější znělky televizních pořadů a reklam, nebo úvodní znělky oblíbených dětských seriálů. Tomáše velmi zajímají čísla a písmena. Některá je schopen pojmenovat.

Tomáš je po půl roce docházení do mateřské školy dobře adaptován na její režim. Má k dispozici obrázkový režim dne, který mu pomáhá s orientací v činnostech a programu. Samostatně jej však nevyužívá. Při volné hře upřednostňuje relaxační bazének s míčky nebo písmenkové vkládačky. S dopomocí (většinou fyzickou) zvládá hračky uklízet. V ranním kruhu většinou sedí s ostatními dětmi, činnosti však nesleduje, nejeví o ně zájem, převládá autostimulační chování. Do výtvarných činností se zapojuje s nechtí, výhradně s fyzickou dopomocí. Je hodně hmatově senzitivní, vadí mu špinavé ruce nebo mokré ruce. Nerad si i umývá ruce. V sebeobsluze potřebuje dopomoc, zvládá udržet čistotu při pravidelném vysazování, mývá nehody. Rovněž potřebuje dopomoc při oblékání, aktivně spolupracuje. Při cvičení je pasivním pozorovatelem, aktivně se zapojí pouze s fyzickou dopomocí a při dostatečné motivaci. K jídlu používá pouze lžíci, sám se nenají.

V lednu 2015 jsme do vzdělávací nabídky zařadili vizualizované rytmické texty. Při práci s Tomášem jsme se zaměřili na:

- Použití vizualizovaného textu v rámci běžného učení básniček a písniček v ranním kruhu.
- Individuální práci s obsahem básniček a písniček, budování významu slov prostřednictvím spojování obrázků s předměty reálného světa.
- Využití básniček a písniček v denním režimu pro pochopení jeho principu (vzájemná souvislost jednotlivých obrázků)

Postup plnění cílů:

Rozhodli jsme se využít Tomášovi oblíbené písničky pro rozvoj řeči. Předpokládali jsme, že by mohl podobným způsobem reagovat na vizualizovaný text. Tomáše však papírové obrázky vůbec nezaujaly, při předložení v rámci práce u stolečku se snažil od úkolu odejít, případně byl pasivní.

Věděli jsme, že pro Tomáše je odměnou iPad, přičemž má široký repertoár aplikací, které jej zajímají (motivační tedy není jedna konkrétní hra, ale spíše způsob interakce s tímto mobilním zařízením)



Zkusili jsme tedy využít iPad i pro rozvoj komunikace prostřednictvím písničky místo původních papírových materiálů. Předpokládali jsme, že interaktivní forma by mohla Tomáše zaujmout a motivovat k práci.

Využili jsme aplikaci Bitsboard. Zkusili jsme všechny nabízené možnosti práce s textem. Nejvíce se o Tomáše osvědčila aktivita Trace It, která umožňuje obtahování jednotlivých písmen. Pracovali jsme s básničkou Foukej, foukej, větříčku. Současně jsme v ranním kruhu používaly papírovou formu tohoto vizualizovaného rytmického textu. Po třech zopakováních hry se u Tomáše projevil zájem o básničku i v ranním kruhu. Po 12 opakováních začal sám vokalizovat slova básničky. Víme, že Tomáš má hrušky rád. Naším dalším cílem bylo, aby se naučil o hrušku říkat pomocí obrázku z básničky či osvojených slov. Využívaly jsme metodu obrázkového komunikačního systému. Tento cíl se bohužel dosud nepodařilo naplnit.

Tomáš neuměl dodržovat hygienické návyky související se stravováním. Zejména si odmítal umývat ruce před jídlem, nepomohlo ani zařazení piktogramu pro umytí rukou do denního režimu. V ranním kruhu jsme se naučili novou tematickou básničku To jsou ruce, to jsou dlaně (*Příloha 6 – To jsou ruce, to jsou dlaně*). Tomášovi jsme text vizualizovali. Vizualizaci jsme používali při učení nové básničky, jak byl Tomáš zvyklý. Mimo to jsme stejný materiál vylepili v umývárně. Básničku jsme opakovali se všemi dětmi vždy těšně před svačinou (tedy v době, kdy bylo žádoucí umýt si ruce). Když se Tomáš s básničkou seznámil, začal na ni reagovat i během umývání rukou (ukazoval si na obrázky, broukal si rytmus básničky). Po dvou týdnech od zavedení těchto podpůrných opatření se Tomáš již nevzteká, je-li vyzván, aby si umyl ruce před svačinou. Po třech týdnech začal sám aktivně docházet do umývárny. Básnička se pro něj stala jasnou položkou v režimu dne. Její vizualizace zároveň posloužila jako pracovní schéma pro mytí rukou.

Přínos využití vizualizovaných rytmických textů u Tomáše však vidíme v nové možnosti navázat kontakt s ostatními dětmi. V Mateřské škole APLA je součástí dne i ranní kruh, kde je mimo jiné prostor na zpívání a recitování básniček. V ranním kruhu mývá Tomáš vždy k dispozici rozkreslenou verzi básničky či písničky. Asistentka pomáhá Tomášovi orientovat se v textu a formou vizualizace Tomášovi zprostředkovává významový obsah rytmických textů. Zalamované vizualizované texty jsou dětem běžně k dispozici v poličce

v knihovně. Děti samy je rády volí k prohlížení, stejně tak i Tomáš. Jednoho dne nebyla asistentka přítomná ve třídě a učitelka zapoměla Tomášovi připravit do ranního kruhu tyto pomůcky. Proběhlo úvodním přivítání, přišla na řadu recitace básniček. V okamžiku se zvedl Vašík (tříletý neurotypický chlapec) a utíkal pryč z kruhu. Paní učitelku toto chování překvapilo, Vašík je bezproblémové dítě a zpívání a recitace patří mezi jeho oblíbené činnosti. Vašík se po chvíli vrátil zpět s rozkreslenými básničkami a písničkami, které v nedávné době procvičovali. Posadil se vedle Tomáše a pomáhal mu orientovat se v textu stejným způsobem, jaký znal od asistentky. Vašík tak prokázal, že je schopen napodobovat modely prosociálního chování, které nachází ve svém okolí a schopnost empatického přístupu k odlišným potřebám druhých, pomoci slabším. Ve svých 3 letech dosáhl rozvoje některých ze sociálních a personálních kompetencí na úrovni, která se očekává od dítěte ukončující předškolní vzdělávání.

#### Stav červen 2015

Tomáš i nadále při volné hře preferuje relaxační bazén s míčky a dřevěné vkládačky s písmeny. Rovněž se začal zajímat také o obrázkové knížky a rozkreslené známé básničky a písničky. Tomáš začal jevit zájem o obrázky. Projevuje se to při využívání denního režimu, který jde samostatně před každou novou aktivitou zkontrolovat. Také v ranním kruhu se začal zajímat o činnosti, které jsou vizualizované. Velmi si oblíbil sledování básniček a písniček na obrázku. Projevuje radost při zpívání a recitaci, brouká si melodii některých rytmických textů, občas i vyslovuje. Při řízené činnosti se již neobjevuje autostimulační chování. Výtvarné činnosti stále nevyhledává, plní je pouze s plným fyzickým vedením. Ruce si již je schopen umývat, většinou samostatně. V sebeobsluze i nadále potřebuje pomoc, zvládá udržet čistotu při pravidelném vysazování, mívá nehody. Zvýšila se samostatnost při oblékání (sám si natáhne kalhoty, obuje a vyzuje boty). Také ve cvičení udělal Tomáš pokrok. Oblíbil si běhání, s pomocí zvládá i jednoduchou honičku. K jídlu občas používá i vidličku, stále však potřebuje fyzickou pomoc a povzbuzování, aby se najedl.

Usuzujeme, že využití vizualizovaných rytmických textů vedlo u Tomáše ke zvýšení zájmu o obrazové materiály. Tomáš se také začal orientovat v posloupnosti obrázků, chápe,

že na sebe vzájemně mohou navazovat. To považujeme za důležitý krok pro orientaci v denním režimu. Básnička pomohla Tomášovi zmírnit úzkost při mytí rukou. Podařilo se nám získat jeho pozornost v rámci ranního kruhu a jeho začlenění do kolektivu vrstevníků. Děti vnímají, že Tomáše obrázkové básničky a písničky zajímají a vědí, jak Tomáše podpořit v jejich využití. Díky básničkám a písničkám Tomáš začal být aktivní při cvičení (běh, rozcvička). V rámci osobnostního rozvoje tedy došlo ke zlepšení v oblasti komunikace, zejména verbální imitace (sdílení pozornosti, vokalizace jednotlivých slov, funkčně spojená s obrázkem), zlepšilo se Tomášovo postavení v rámci kolektivu – má širší spektrum schopností a dovedností, které může sdílet s ostatními dětmi. Dále se nám podařilo zařadit nový motivační prvek. Vizualizované rytmické texty se staly smysluplnou součástí Tomášova světa.

#### **4.2.5 Další příklady využití vizualizovaných rytmických textů**

Marek je čtyř a půlletý chlapec s PAS. Při komunikaci využívá orální řeč. Vzhledem ke svému věku má bohatou aktivní slovní zásobu, využívá i vyspělých slovních obrátů. Marek má sice velmi rozvinutý aktivní slovník, pasivní slovní zásoba je však mnohem menší. Marek umí velmi dobře popisovat okolní děj, pokud však má mluvit o sobě, o svých zážitcích, svých názorech a pocitech, bývá zmatený a reaguje velmi nepřiměřeně. Podobně reaguje v emočně silně zabarvených situacích. Projevuje se zde neporozumění vlastnímu prožívání. Toto jej znevýhodňuje v kontaktu s ostatními lidmi. Často není schopen říct si o pomoc, což vede k záchvatům vzteku. U běžných dětí se setkáváme s citlivostí vůči rýmům, mají tendenci verše velmi rychle doplňovat. Neznámá slova často kreativně doplňují podobnými slovy z vlastní aktivní zásoby.

Děti se v mateřské škole učily básničku Před Vánoce (Alda 1960, s. 4):

Chumelí se, chumelí,  
maminka jde pro jmelí.  
A tatínek pro ovoce,  
už se těším na Vánoce.  
A kdy budou?

Hnedle, hnedle.

V předsíni už stojí jedle.

Čtyřletá Anička neznala význam slova *hnedle*. Avšak znala a běžně užívala slovo *knedle*, foneticky velmi podobné. Poslední rým zmiňované básničky tak v Aniččině podání zněl: „A kdy budou? Knedle, knedle. V předsíni už stojí jedle.“ Z příkladu je rovněž patrná tendence nadřadit rým významu. Z rozhovoru s Aničkou bylo patrné, že významu slov rozumí, ale neuměla zdůvodnit užití slov v kontextu. Věděla, že *knedle* nijak nesouvisí s Vánoce ani s jedlí v předsíni, dokázala užit slovo *knedle* ve správném kontextu („*Babička uvařila knedle. Máme koprovou omáčku.*“). Anička dostala za úkol nakreslit ilustraci k básničce. Nakreslila vánoční stromeček s dárky a rodinou okolo.

Aničce jsme vysvětlili význam slova *hnedle* a několikrát zopakovali správné znění básničky. Anička se ji rychle naučila. Přibližně po půl hodině jiné činnosti nás Anička znovu vyhledala. Vypadala nadšeně a sdělila nám: „*To hnedle znamená, že už brzo budou Vánoce! Proto čeká ta jedlička v předsíni. Ale my máme stromeček na balkoně.*“ Pro zažití aha-efektu musela Anička využít i svou představivost. Představila si chumelení, zimu, jmelí, atmosféru očekávání Vánoc, vánoční stromeček. Představy porovnávala se svou vlastní zkušeností – stromečkem na balkoně. Tuto svou zkušenost zobecnila – stromeček může být na balkoně, může však být rovněž v předsíni nebo v obývacím pokoji. Dále zvažila význam slov v básničce, včetně nově osvojeného slova *hnedle*. Touto cestou došla k významově správné interpretaci básně.

Využitím rozkreslených básniček a písniček zvyšujeme šanci na zažití podobného aha-efektu u dětí s deficitem v oblasti porozumění řeči, představivosti, nebo generalizace.

Marek, chlapec s PAS, navštěvuje stejnou třídu mateřské školy jako Anička. Rovněž se učil básničku *Před Vánoce* (Alda 1960, s. 4). Marek se novou básničku naučil velmi rychle. Jako jeden z prvních ji uměl bezchybně odříkat, napodobil i věrně intonaci paní učitelky. Když jsme Marka vyzvali, aby nakreslil ilustraci k básničce, neuměl si s úkolem poradit. Nebyl schopem říci, o čem básnička je. Markovo rychlé osvojení textu, včetně nápodoby intonace, při současném nepochopení významu, je projevem echolálie.

Naším cílem je rozvíjet Markovu pasivní slovní zásobu. Předpokládáme, že větší porozumění povede ke zlepšení využití mluvené řeči i v emočně vypjatých situacích. Rozhodli jsme se doplňovat Markovy slovní projevy obrázky a tím spojovat mluvenou řeč s konkrétním obsahem. To jsme praktikovali především při čtení v knihách a při učení nových rytmických textů ve třídě. Zároveň jsme zařadili práci s rozkreslenou básničkou do individuálních pracovních nácviků.

Po týdnu opakování básničky současně s textem Marek začal upozorňovat na věci, které znal z básničky („*Podívej, stromeček!*“, „*Chumelí se.*“), což předtím nedělal. Zařadil nová slova i do svého pasivního slovníku, což mu umožnilo jejich funkční užívání.

Vlastík je čtyřletý chlapec s PAS. Při práci s Vlastíkem jsme se soustředili na přípravu na chystané vystoupení pro rodiče v mateřské škole, kterou navštěvuje. Každé z dětí zde mělo recitovat jednu z básniček nebo písniček, kterou se během školního roku děti naučily. Vlastík neuměl žádnou básničku. Z toho důvodu měl být z účasti na vystoupení vyloučen. Chtěli jsme dát Vlastíkovi dostatečnou podporu, aby zvládl vystoupení spolu s ostatními dětmi. Všimli jsme si, že Vlastík se zájmem sleduje zejména básničku *Foukej, foukej, větříčku*. První slova i opakoval spolu s dětmi. Rozhodli jsme se tedy Vlastíka naučit tuto básničku. Použili jsme rozkreslený text v papírové formě (*Příloha 3 – Foukej, foukej, větříčku*). Její prohlížení jsme zařadili do individuálního pracovního nácviku (práce u stolečku). Vlastíkovi se básnička líbila, těšil se na její opakování, chtěl si ji prohlížet a číst i ve svém volném čase. Postupně začínal slova opakovat. Když se naučil celou básničku z paměti podle obrázků, zkoušeli jsme postupně zakrývat některá políčka. Vlastík je musel nejprve pojmenovat, poté jsme odkryli obrázek. Zakrytá místa jsme postupně zvětšovali, až jsme si ověřili, že Vlastík zvládne celou básničku z paměti. Vlastík byl vždy odměňován pochvalou za zvládnutí dalšího kroku.

Před vystoupením uměl celou básničku i bez obrazové pochvaly. Byl schopen básničku recitovat před dětmi ve třídě. Při vystoupení však měl obrázkový text k dispozici. Uvědomujeme si, že vystoupení je psychickou zátěží pro dítě. Možnost nahlédnout do známého obrázkového materiálu dává dítěte s PAS jistotu a zvyšujeme tak šanci na úspěch. Dopady trémy na výkon jistě zažil každý z nás. Podobným způsobem můžeme vizualizované texty využít i u běžných dětí, případně u dětí úzkostnějších. Větší děti si svůj

„tahák“ mohou nakreslit samy. Důležité však je, aby materiálu rozuměly a uměly s ním pracovat ještě před vystoupením, jen tak jim může být oporou.

Po vystoupení jsme si všimli, že pedagogové i matka byli na Vlastíka pyšní, že zvládl vystoupení spolu se svými vrstevníky. Domníváme se, že i toto je velkým přínosem v dalším rozvoji dětí s PAS. Jejich rodiče jsou neustále konfrontováni s porovnáváním dítěte s PAS s neurotypickými vrstevníky, kdy jejich dítě převážně selhává (On se ještě neumí oblékat? On pořádně nemluví? On neumí žádnou básničku?). Obavy z dalšího selhání mohou vést k vyhýbání se konfrontačním a srovnávacím situacím, jak tomu bylo i v případě Vlastíka.

*„V. díky vašim básničkám začal jíst i hrušky. Nemáte ještě nějakou básničku s jídlem?“*  
maminka čtyřletého Vlastíka, chlapce s PAS.

S Vlastíkem jsme se začaly učit další básničky a písničky na základě rozkreslených textů (Masožravá květina, Měla babka, Cos to, Janku, sněď). Po jejich osvojení Vlastíka zařadil do svého jídelníčku jablko a párek. Předpokládáme, že V. se naučil poznávat jablko, hrušku a párek, zařadil je do své aktivní i pasivní slovní zásoby, staly se pro něj známými. V básničkách jsou vždy prezentovány ve spojitosti s chutným jídlem a spokojeným výrazem.

## 5 Závěr

Zjistili jsme, že rytmické texty jsou pro vývoj dítěte a poruchou autistického spektra stejně důležité, jako pro jeho vrstevníky. Vhodnou pomůckou pro přiblížení tohoto prostředku osobnostního rozvoje jsou rozkreslené texty básniček a písniček. Ukázali jsme, že mohou být nejen speciální pomůckou dítěte s PAS, ale také užitečným nástrojem pro rozvoj všech dětí. Díky tomu se dítě s PAS může snáze zapojit do běžných činností, čímž podporujeme vytváření inkluzivního prostředí. V průběhu práce nás překvapilo, kde všude mohou vizualizované rytmické texty u dítěte s PAS pomoci.

Rovněž jsme zkusili využít iPad pro práci s rytmickými texty. Shrnuli jsme některé výhody jeho využití. Za nejdůležitější pokládáme aktivitu zařízení a možnost sdílení vytvořených materiálů. Postrádáme však sociální rozměr, který při využívání básniček a písniček považujeme za důležitý.

Na konkrétních příkladech práce s dětmi s PAS jsme ukázali, jakým způsobem jsme podporovali jejich rozvoj. Nemůžeme posoudit, zda by k podobnému posunu došlo i bez naší intervence. Předpokládáme, že rozvoj každého jedince je ovlivněn mnoha faktory, v běžném životě není možné je izolovat a sledovat vliv právě jednoho. Naším cílem ani nebylo toto zkoumat, vycházíme z přesvědčení, že úkolem speciálního pedagoga (a vlastně každého člověka podílejícího se na výchově a vzdělávání dítěte s PAS) je udělat pro rozvoj tohoto dítěte maximum a vyzkoušet všechny možné cesty k zmírnění jeho handicapu. Navíc děti s PAS jsou opravdu velmi různorodou skupinou, porovnávat je vzájemně není možné, nechceme záměrně neposkytnout maximální možnou péči, abychom si mohly ověřit, zda naše předpoklady fungují, proto nevybíráme žádní srovnávací vzorek, ale porovnáваме pouze individuální vztahovou normou dítě samotného, hodnotíme jeho vlastní posun před použitím básniček a písniček a po jejich zařazení do vzdělávání těchto dětí. Zároveň si uvědomujeme, že toto nebyla jediná podpůrná aktivita pro osobnostní rozvoj těchto dětí. Na konkrétních příkladech však dokazujeme, že využití rozkreslených textů vedlo k rychlému posunu v některé z oblastí, věříme proto, že tento posun se promítl do celkového pokroku dítěte.

## 7 Seznam použitých informačních zdrojů

### 7.1 Knižní a elektronické zdroje

ALDA, Jan. Před Vánocemi: [Chumelí se, chumelí,..]. *Zemědělské noviny*. 1960, **16**(304), 17. ISSN 0139-5777.

BARTOŇOVÁ, Miroslava, Ilona BYTEŠNÍKOVÁ a Marie VÍTKOVÁ. *Děti se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-237-6.

BOOTH, Tony, Mel AINSCOW, Hana ČECHOVÁ a Daniela ZÍTKOVÁ. *Ukazatel inkluze* [online]. Rytmus, o. s., 2007 [cit. 2016-06-04]. ISBN 80-903598-5-X. Dostupné z: [http://www.inkluze.cz/\\_upload/ukazatel-inkluze.pdf](http://www.inkluze.cz/_upload/ukazatel-inkluze.pdf)

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. 1. Praha: Grada, 2012, 236 s. ISBN 978-80-247-3008-0.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Edukačně-hodnoticí profil dítěte s poruchou autistického spektra: (do 7 let)*. 3. vyd. Praha: Asociace pomáhající lidem s autismem - APLA Praha, střední Čechy, 2012a. ISBN 978-80-87690-20-8.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012b [cit. 2016-06-15]. ISBN 978-80-244-3309-7. Dostupné z: [http://www.inkluze.upol.cz/portal/velke\\_publicace/metodiky/PAS\\_Metodika.pdf](http://www.inkluze.upol.cz/portal/velke_publicace/metodiky/PAS_Metodika.pdf)



ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha: Portál, 2008. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-475-5.

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. Vzdělávání – celkový přehled [tabulka]. In: *Český statistický úřad* [online]. [Praha]: Český statistický úřad. Vygenerováno 14.06.2016 17:33:35 [vid. 2016-06-02]. Dostupné z:

<https://vdb.czso.cz/vdbvo2/faces/cs/index.jsf?page=vystup-objekt&pvo=VZD01&z=T&f=TABULKA&katalog=30848&str=v62#w=>

DUBEC, Michal. *Zásobník metod používaných v OSV*. Praha: Projekt Odyssea, 2007. ISBN 978-80-87145-02-9. *DSM-V Diagnostic and statistical manual of mental disorders* [online]. 5th ed. Washington, DC: American Psychiatric Publishing, 2013 [cit. 2016-07-06].

ISBN 978-0-89042-555-8. Dostupné z: <http://psy-gradaran.narod.ru/lib/clinical/DSM5.pdf>

FICHNOVÁ, Katarína a Eva SZOBIOVÁ. *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí: náměty k RVP pro předškolní vzdělávání*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-323-9.

CHALOUPKA, Otakar. *Rodina a počátky dětského čtenářství*. Praha: Victoria Publishing, 1995. ISBN 80-858-6540-8.

INKLUZE.CZ. Co je inkluzivní vzdělávání. In: *Inkluze.cz* [online]. 2012 [cit. 2016-06-04]. Dostupné z: <http://www.inkluze.cz/inkluzivni-vzdelavani/inkluzivni-vzdelavani>

JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Autismus I. Problémy komunikace dětí s autismem*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 1999

JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*. Praha: UK v Praze – Pedagogická fakulta, 2001. 104 s. ISBN 80-7290-042-0.

KOTKOVÁ, Kamila. *Podoby současné české poezie pro děti a mládež*. [online]. Olomouc, 2010. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Vedoucí práce Radek Malý. Dostupný z: <http://theses.cz/id/c7769k/98634-765225595.pdf>

KURIC, Jozef., VAŠINA, Lubomír. *Obecná a ontogenetická psychologie pro učitele*. Jozef Kuric, Lubomír Vašina. 2. přeprac. vyd. Brno : Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 1987.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Logopedická prevence*. Průvodce vývojem dětské řeči. Praha : Portál, 1996. 213 s. ISBN 80-7178-1158

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Fraus slovník literárních pojmů, aneb, Co se skrývá za slovy*. Plzeň: Fraus, 2006. ISBN 80-723-8620-4.

LECHTA, Viktor. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8801-5.

LECHTA, Viktor. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Vyd. 3., dopl. a přeprac. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-977-4.

MAŠTENOVÁ, Zuzana. *Využití ABA při výchově a vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra*. Ostrava, 2015. Nepublikováno.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha : Portál, 1996. 144 s. ISBN 80-7178-085-5

MOOR, Julia. *Hry a zábavné činnosti pro děti s autismem*. Praha : Portál, 2010. 208 s.

ISBN 978-80-7367-787-9

NEUMAJER, O., L. ROHLÍKOVÁ a J. ZOUNEK. *Učíme se s tabletem: Využití mobilních technologií ve vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer, a. s, 2015.

ISBN 978-80-7478-768-3.

PIPEKOVÁ, Jarmila (ed.). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido 2006, 404s.

ISBN 80-7315-120-0

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: vývojová psychologie : přepracované vydání*. Vyd. 2.

Praha: Portál, 2006. ISBN 80-736-7124-7.

SLAVÍKOVÁ, Marie. Předškolní dítě a rytmické citění. *Metodický portál: Články*

[online]. 14. 09. 2011. [cit. 2016-05-31]. Dostupný z:

<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/p/13431/PREDSKOLNI-DITE-A-RYTMICKE-CITENI.html>.

ISSN 1802-4785.

STRAUSSOVÁ, Romana a Monika KNOTKOVÁ. *Průvodce rodičů dětí s poruchou autistického spektra: Jak začít a proč*. Praha: Portál, 2011. Rádci pro zdraví. ISBN 978-80-262-0002-4.

ŠAROUNOVÁ, Jana a kol. *Metody alternativní a augmentativní komunikace*. Praha:

Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0716-0.

ŠTEFANOVIČ, Jozef. *Psychologie pro gymnázia a pedagogické školy*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1976. Učebnice pro pedagogické školy.

THOROVÁ, Kateřina. Komplexní diagnostika autismu. In: *Autismus.cz: Portál o poruchách autistického spektra* [online]. 2007, aktualizováno 8.6.2012 [cit. 2016-06-04]. Dostupné z: <http://www.autismus.cz/diagnostika/komplexni-diagnostika-autismu-5.html>

THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2012.

ISBN 978-80-262-0215-8.

TOMAN, Jaroslav. *Konstanty a proměny moderní české poezie pro děti: (tvorba, recepce, reflexe)*. České Budějovice: Vlastimil Johanus, 2008. ISBN 978-80-904247-2-2.

TOMAN, Jaroslav. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury*. České Budějovice: Pedagogická fakulta v Českých Budějovicích, 1992. ISBN 80-704-0055-2.

VALENTA, Josef. *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4473-5.

VALENTA, Josef. *Metody pro výuku osobnostní a sociální výchovy. Metodický portál: Články* [online]. 04. 08. 2010, [cit. 2016-07-05]. Dostupný z:

<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/9069/METODY-PRO-VYUKU-OSOBNOSTNI-A-SOCIALNI-VYCHOVY.html>. ISSN 1802-4785.

VALENTA, Josef. *Osobnostní a sociální výchova obecně i jako průřezové téma RVP ZV a G.* [online] Katedra pedagogiky FFUK, 2012. [cit. 2016-06-03]. Dostupné z: <http://pedagogika.ff.cuni.cz/node/157/>

VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie.* Praha: Karolinum, 2004.

ISBN 80-246-0841-3.

## **7.2 Legislativní normy**

*Konkretizované očekávané výstupy RVP PV.* 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2012. 29 s. [cit. 2016-06-12]. Dostupné z:

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/konkretizovane-ocekavane-vystupy-rvp-pv>.

*Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.* 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. 48 s. [cit. 2016-06-12]. ISBN 80-87000-00-5.

Dostupné z:

[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP\\_PV-2004.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf) .

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2016-07-05]. Dostupné z WWW:

[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf).

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů.

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů.

Vyhláška č. 197/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, a některé další vyhlášky

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 178/2016 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a zákon č. 200/1990 Sb., o přestupcích, ve znění pozdějších předpisů.

## **8 Seznam příloh**

Příloha 1 – organizační řád MŠ APLA

Příloha 2 – Edukačně hodnotící profil Tomáš

Příloha 3 – Foukej, foukej větříčku

Příloha 4 – Mámo, táto, v komoře je myš

Příloha 5 – Kočka leze dírou

Příloha 6 - To jsou prsty, to jsou dlaně

