

Bakalářská práce

Prvky strukturovaného učení při práci s keramickou hlinou u dětí předškolního věku s poruchami autistického spektra

Studijní program:

B0111A190016 Speciální pedagogika

Autor práce:

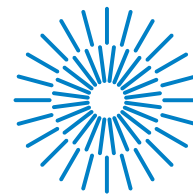
Jan Oplištil

Vedoucí práce:

PhDr. Jana Kadavá

Katedra sociální práce a speciální pedagogiky

Liberec 2025



Zadání bakalářské práce

Prvky strukturovaného učení při práci s keramickou hlinou u dětí předškolního věku s poruchami autistického spektra

Jméno a příjmení:

Jan Oplištil

Osobní číslo:

P22000350

Studijní program:

B0111A190016 Speciální pedagogika

Zadávací katedra:

Katedra sociální práce a speciální pedagogiky

Akademický rok:

2023/2024

Zásady pro vypracování:

Cíl bakalářské práce: Vytvořit sadu pomůcek pro nácvik práce s keramickou hlinou s dítětem předškolního věku s poruchou autistického spektra na základě prvků strukturovaného učení.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, návržení a tvorba výstupu, popis výstupu a jeho použití, návrh evaluačních kritérií, formulace závěrů.

Při zpracování bakalářské práce budu postupovat v souladu s pokyny vedoucí práce.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování práce:

tištěná/elektronická

Jazyk práce:

čeština

Seznam odborné literatury:

BOGDASHINA, O., 2017. *Specifika smyslového vnímání u autismu a Aspergerova syndromu*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-06-0.

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

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

MÜLLER, O., a kol., 2014. *Terapie ve speciální pedagogice*. 2. přepr. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4172-7.

THOROVÁ, K., 2016. *Poruchy autistického spektra*. 3. přepr. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0768-9.

Vedoucí práce:

PhDr. Jana Kadavá

Katedra sociální práce a speciální pedagogiky

Datum zadání práce:

14. června 2024

Předpokládaný termín odevzdání: 23. dubna 2025

L.S.

doc. PaedDr. Aleš Suchomel, Ph.D.
děkan

Mgr. Hana Ryšlavá, Ph.D.
garant studijního programu

Prohlášení

Prohlašuji, že svou bakalářskou práci jsem vypracoval samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Jsem si vědom toho, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

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

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

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má bakalářská práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědom následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

Poděkování

Na tomto místě bych rád poděkoval PhDr. Janě Kadavé za odborné vedení této práce. Dále bych chtěl vyjádřit vděk mé kolegyni Mgr. Haně Arenbergerové za cenné zkušenosti, které mi předala, a za vše, co mě trpělivě naučila. Velký dík patří také dětem, které se účastnily experimentu. V neposlední řadě děkuji své manželce a dětem, bez jejichž trpělivosti by tato práce nevznikla.

Anotace

Bakalářská práce se zabývá využitím prvků strukturovaného učení při práci s keramickou hlinou u dětí předškolního věku s poruchami autistického spektra. Cílem práce je vytvoření a ověření metodiky, která dětem s poruchami autistického spektra zpřístupní práci s keramickou hlinou a podpoří jejich rozvoj v oblasti jemné motoriky, smyslového vnímání a pracovních návyků.

Práce je rozdělena do teoretické a praktické části. Teoretická část se zaměřuje na charakteristiku poruch autistického spektra, terapeutické přístupy a principy strukturovaného učení. Praktická část popisuje návrh a realizaci metodiky, která byla testována v prostředí mateřské školy speciální. Součástí výzkumu jsou případové studie dětí, které se do experimentu zapojily. Výsledky ukazují, že prvky strukturovaného učení mohou dětem s poruchami autistického spektra usnadnit práci s keramickou hlinou a zvýšit jejich samostatnost při tvůrčích aktivitách.

Klíčová slova: poruchy autistického spektra, strukturované učení, keramická hlína, předškolní vzdělávání, speciální pedagogika

Abstract

This bachelor's thesis focuses on the use of elements of structured learning in working with ceramic clay among preschool children with Autism Spectrum Disorder (ASD). The aim was to create a methodology that facilitates the children's engagement in this activity and supports the development of their fine motor skills, sensory perception, and work habits.

The thesis is divided into a theoretical and a practical part. The theoretical part summarizes basic information about ASD, principles of structured learning, and related therapeutic approaches. The practical part describes the process of developing the methodology, its implementation in a special kindergarten setting, and includes case studies of the children who participated in the experiment. The results show that the incorporation of structured learning elements helps children better understand the work process and manage individual steps more independently. **Keywords: Autism Spectrum Disorder, structured learning, ceramic clay, preschool education, special education**

Obsah

1	Úvod.....	9
2	Teoretická část.....	10
2.1	Poruchy autistického spektra.....	10
2.1.1	Dělení poruch autistického spektra	10
2.1.2	Tři specifické oblasti	11
2.1.3	Nespecifické rysy poruch autistického spektra	12
2.1.4	Poruchy vývoje intelektu.....	13
2.1.5	Poruchy vývoje intelektu u jedinců s PAS	13
2.2	Terapeutické přístupy	14
2.2.1	Strukturované učení.....	14
2.2.2	Terapie	17
3	Praktická část.....	18
3.1	Rozdělení práce s keramickou hlinou podle cíle.....	18
3.1.1	Nácvik práce.....	18
3.1.2	Výroba produktu	18
3.2	Základní technologický postup	19
3.3	Prvky strukturovaného učení.....	21
3.4	Prostředí experimentu	22
3.4.1	Základní principy	22
3.5	Experimentální skupina.....	28
3.5.1	Karel	28
3.5.2	Pavel.....	29
3.5.3	Honza	31
3.5.4	Ondra.....	31
3.5.5	Vojta.....	32
3.5.6	Mirek	32
3.6	Další možnosti aplikace metody	33
4	Diskuze.....	37
5	Závěr.....	38
6	Seznam literatury.....	39

Seznam obrázků:

Obrázek 1: Lepení kousků hlíny na plátno (Praha 4. 3. 2025).....	19
Obrázek 2: Umístění distančních dřivek (Praha 4. 3. 2025)	19
Obrázek 3: Vyválený plát z keramické hlíny (Praha 4. 3. 2025).....	20
Obrázek 4: Ukázka manipulace s plátem (Praha 4. 3. 2025)	20
Obrázek 5: Příklad dalšího zpracování, obtisk formy do molitanu (Praha 4. 3. 2025).....	20
Obrázek 6: Výsledek jednoduchého zpracování plátu (Praha 4. 3. 2025)	21
Obrázek 7: První prototyp upraveného plátna (Praha 7.10.2024).....	21
Obrázek 8: První prototyp plátna s čísly (Praha 7.10.2024)	22
Obrázek 9: Příklad vizualizace (archiv autora)	24
Obrázek 10: Využití programu Canva při výrobě komunikačních karet (archiv autora)	25
Obrázek 11: Strukturované skládání plátu omezilo intenzitu ochutnávání (Praha 7.10.2024)	29
Obrázek 12: Odstraňování obtisknuté větvičky (Praha 7.10.2024)	29
Obrázek 13: Rozšíření pomůcky o podložku na krájení (Praha 18.11.2024).....	30
Obrázek 14: Práce s nařezanými kousky hlíny (Praha 18.11.2024).....	31
Obrázek 15: Příklad práce s očíslovanou verzí (Praha 7.10.2024)	33
Obrázek 16: Příklad práce s podložkou na řezání dílků (Praha 18.11.2024)	34
Obrázek 17: Aplikace podobného principu do společné části programu (Praha 23. 1. 2025) .	34
Obrázek 18: Aplikace stejného principu do společné části programu (Praha 24. 1. 2025).....	35
Obrázek 19: Aplikace principu do individuální práce s modelínou (Praha 26. 11. 2024)	35
Obrázek 20: Aplikace stejné metody na jiný tvar (Praha 4. 3. 2025).....	35

Všechny použité obrázky pochází z archivu autora.

1 Úvod

Práce je členěna do dvou celků. Prvním je teoretická část, která definuje základní pojmy a popisuje metody, které se používají při speciálně pedagogické práci s dětmi s poruchami autistického spektra. Důležité je stanovení specifických a nespecifických rysů poruch autistického spektra, protože znalost této problematiky je důležitá pro vytvoření i aplikaci naší pomůcky, která vnáší prvky strukturovaného učení do práce s keramickou hlinou.

Praktická část práce se zaměří na samotnou práci s keramickou hlinou a metodu, kterou se autor snaží zpřístupnit tuto terapeutickou činnost dětem s poruchami autistického spektra. Při vytváření metodiky se autor opírá o poznatky z teoretické části, ale značný vliv má i vlastní praxe. Práce s prvky strukturovaného učení při tvorbě z keramické hlíny byla ověřována v průběhu pololetí ve třídě pro děti s poruchami autistického spektra v rámci mateřské školy speciální. V praktické části je popsán i systém práce ve třídě, kde byla metoda aplikována. Vzhledem k tomu, že na děti působí celé prostředí, nelze popsat metodu samotnou a nebrat v potaz vliv celé třídy.

Praktickou část zakončuje popis šesti případových studií, kde je brán důraz na obtíže a pokroky během aplikace metody u jednotlivých dětí. Jména jsou změněna v zájmu ochrany osobních údajů. Následuje kapitola věnovaná možným rozšířením metody, které vyplývají ze zkušeností během její aplikace. Výsledek vlastního experimentu je zhodnocen v diskusi.

Autor této práce pomáhal v minulosti vést keramický kroužek v mateřské škole speciální, kterého se účastnily děti s různými diagnózami. Kroužek byl zrušen během pandemie covidu kvůli míchání kolektivů, a tak byla práce s keramickou hlinou integrována do programu každé třídy. Od té doby se souvisle věnuje práci s keramickou hlinou v rámci třídy pro děti s poruchami autistického spektra. Díky této zkušenosti mohl autor pozorovat poměrně specifické překážky v práci dětí s poruchami autistického spektra s keramickou hlinou.

Metodika a technologické postupy při práci s keramickou hlinou se opírají o praxi. Zavedené technologické postupy mají v rámci keramické dílny již dlouhou tradici a jsou tak léty ověřené. Odborná literatura se problematice práce dětí se speciálními potřebami s keramickou hlinou příliš nevěnuje.

2 Teoretická část

2.1 Poruchy autistického spektra

Světová zdravotnická organizace (dále WHO) definuje poruchy autistického spektra (dále PAS) jako poruchu v sociálních interakcích, komunikaci a opakujícími se vzorci chování. Nástup příznaků uvádí v raném dětství nebo pozdějším věku podle závažnosti postižení (ÚZIS ČR 2024). Thorová (2016, s. 29) používá k definici klasickou triádu narušených oblastí duševního vývoje dítěte. Je to oblast komunikace, sociálního chování a představivosti. Dále zmiňuje obtíže v integraci smyslového vnímání. Všechny tyto poruchy se objevují v různé míře, některé mohou dominovat a některé zcela chybět. Jedná se o celou škálu projevů.

Během více než sto let dlouhého vývoje (Thorová 2016, s. 32) ušel výraz *poruchy autistického spektra* dlouhou cestu. V současnosti nastupující 11. mezinárodní klasifikace nemocí (dále MKN-11) přináší další posun v terminologii. Podle WHO se PAS řadí mezi neurovývojové poruchy (ÚZIS ČR 2024). Thorová (2016, s. 59) mluví ještě o původní kategorii *Pervazivní vývojové poruchy*. S tímto pojmem počítala 10. revize mezinárodní klasifikace nemocí (dále MKN-10) (ÚZIS ČR 1994). Thorová (2016, s. 59) pojem *pervazivní* vysvětluje jako všepřonikající, narušující vývoj dítěte ve všech směrech. Označuje je jako poruchy nejzávažněji zasahující do mentálního vývoje dítěte. (Thorová 2016, s. 60) Tato bakalářská práce reflektuje MKN-11.

2.1.1 Dělení poruch autistického spektra

Jak bylo řečeno, dříve se poruchy autistického spektra dělily na tři varianty (podle MKN-10). Dětský autismus byl definován zasažením všech tří oblastí vývoje *reciproční sociální interakce, komunikace a opakující se omezené stereotypní chování* (ÚZIS ČR 1994). Jak napovídá název, abnormální vývoj se měl projevit před 3 rokem věku. Atypický autismus i Aspergerův syndrom se vyznačovaly buď pozdějším nástupem, nebo nenaplněním všech diagnostických kritérií. U Aspergerova syndromu nebyla zasažena řeč a kognitivní schopnosti (ÚZIS ČR 1994).

Nové členění podle MKN-11 nepočítá s původním dělením a autismus dělí podle dvou kritérií, poruchy vývoje intelektu a zasažení funkční řeči.

Vzniká tak pět kategorií:

- porucha autistického spektra bez poruchy vývoje intelektu a s mírným nebo žádným poškozením funkční řeči,
- porucha autistického spektra s poruchou vývoje intelektu a s mírným nebo žádným postižením funkční řeči,
- porucha autistického spektra bez poruchy vývoje intelektu a se zhoršenou funkční řečí,
- porucha autistického spektra s poruchou vývoje intelektu a s narušením funkční řeči,
- porucha autistického spektra s poruchou vývoje intelektu a absencí funkční řeči

(ÚZIS ČR 2024).

Nové členění vyvolává určité obavy, Bazalová (2023, s. 54) zmiňuje nejasnosti, které mohou vzniknout zrušením Aspergerova syndromu a nahrazením obecnější diagnózou. Předpokládá,

že edukační praxe bude s původním členěním pracovat i nadále. Na druhou stranu Thorová (2016, s. 62) nadcházející změny predikuje podle nové 5. revize amerického *Diagnostického statistického manuálu*. Změna zavedená v roce 2013 nepřinesla, podle statistik, žádné větší zvraty v počtu diagnostikovaných lidí. Jako důvod celé změny uvádí Thorová (2016, s. 62) *snahu o zvýšení spolehlivosti diagnostického procesu*.

2.1.2 Tři specifické oblasti

Tyto tři oblasti (dále *triáda*) slouží k diagnostice, což je sám o sobě velice složitý proces. PAS se diagnostikuje vždy na základě určité sumy projevů, nikdy podle několika jednotlivých symptomů. V sedmdesátých letech dvacátého století proto byla stanovena diagnostická triáda nazvaná tehdejším jazykem *triáda poškození* (Thorová 2016, s. 59).

Na základě těchto oblastí neprobíhá jen diagnostika. V ČR je plošně zaveden screeningový test M-CHAT, který provádí pediatr v 18 měsících věku dítěte. Jedná se o jednoduchý dotazník, který vyplňují rodiče. Díky včasnému zachytu je možné započít intervenci odborníků. Test nediodiagnostikuje, pouze upozorňuje na zvýšené riziko přítomnosti PAS (Thorová 2016, s. 283-284). Jeho zavedení podle Bazalové (2023, s. 145) zlepšilo přístup pediatriů, prvotní projevy PAS nejsou již tolik bagatelizovány.

2.1.2.1 Sociální interakce

Stejně jako u ostatních oblastí triády, narušení v oblasti sociální interakce neznamena, že ji jedinec s PAS vůbec nemá nebo neovládá. Je zasažena kvalita nebo kvantita sociální interakce. Podle Thorové (2016, s. 63) se může projevit extrémním odmítáním sociálního kontaktu, schováváním a útekem. Na druhé straně se může projevovat neustálou potřebou sociálního kontaktu bez jakéhokoli dodržování sociálních norem. Opět jde o celé velice široké spektrum projevů.

Narušeny mohou být zcela základní projevy sociálního chování, které jsou zároveň základními nástroji rozvoje. Thorová (2016, s. 82–95) zmiňuje například napodobování, sdílenou pozornost, touhu po stejnosti v sociálních interakcích nebo narušení vztahů s vrstevníky. Také Helus (2019, s. 143) uvádí učení nápodobou (observační učení) jako jeden ze základních druhů učení.

2.1.2.2 Komunikace

Opoždění vývoje řeči je většinou prvním znakem, který rodiče upozorní na zvláštnost ve vývoji jejich dítěte. Zhruba polovina osob s PAS si nikdy neosvojí řeč ve smyslu plnohodnotného komunikačního nástroje. Při osvojení řeči se projevují četné odchylky a abnormality. Potíže se projevují ve verbální i neverbální komunikaci. Často se jedná o jev, který je v určité fázi vývoje komunikačních dovedností běžný a u intaktních dětí postupně odezní. Například opakované otázky na stejné téma, které je u dětí v předškolním věku běžné. Děti hledají jiné strategie, jak dosáhnout naplnění svých potřeb. Od extrémní samostatnosti, přes fyzickou manipulaci dospělým, využitím jiného způsobu komunikace až po chování náročné na péči. Je proto vhodné co nejdříve začít se zaváděním alternativní nebo augmentativní komunikace (dále AAK) (Thorová 2016, s. 99-116).

2.1.2.3 Představitivost, zájmy, hra

U dětí s PAS se kvůli problémům s napodobováním často neobjevuje napodobivá hra. Proto chybí funkční smysluplná aktivita naplňující volný čas dítěte. Hra je navíc významným prvkem v rozvoji myšlení předškolních dětí. Thorová (2015, s. 380) uvádí chybějící sociálně imitační

hru jako jeden z příznaků nestandardního vývoje v batolecím věku z hlediska vývojové psychologie. U každého dítěte s PAS je míra těchto problémů opět různá. Některé děti jsou schopné s hračkami pouze manipulovat, bouchat, házet, točit. Vyšším stupněm je manipulace s předměty na základě vztahových prvků jako je třídění podle barev, rovnání podle velikosti a podobně. Některé děti využívají k naplnění volného času (často ostrůvkovitě, ale dobře rozvinutou) kognitivní schopnost jako je, například, počítání, práce s čísly či tvary. Časté je také naplňování volného času smyslovou stimulací (vizuální, dotekové, vestibulární) (Thorová 2016, s. 121). Mnohé zájmy dětí s PAS se objevují i u intaktních dětí, rozdílem je mnohem větší *zaujetí, neodklonitelnost, ulpívavost, stejnost (stereotypie) a četnost opakování (repetitivnost)* (Thorová 2016, s. 121). Je vhodné zájmy osob s PAS respektovat, ale snažit se zároveň udržovat širokou nabídku jiných aktivit. Při setkávání s novými činnostmi se zvyšuje šance rozšíření zájmů.

2.1.3 Nespecifické rysy poruch autistického spektra

Jedná se o symptomatiku a projevy některých jedinců s PAS, které ovšem neslouží k diagnostice těchto poruch. Rysy se mohou pojít i s množstvím jiných poruch, nicméně se projevují velice často u lidí s PAS. Thorová (2016, s. 132) uvádí, že některé z těchto projevů pozorujeme až u dvou třetin lidí s touto diagnózou. Zároveň variabilní a nespecifické rysy jsou často zřetelnější na první pohled a mohou být chybně považovány za typické pro PAS. Lze se ovšem setkat s názorem, že abnormality ve smyslovém vnímání stojí za klasickými rysy této poruchy, jak je známe z mezinárodní klasifikace nemocí. Jako příklad jsou uváděny podobné behaviorální vzorce u dětí se závažnou poruchou zraku a některých dětí s PAS (Bogdashina 2017, s. 17).

Pro potřeby této práce jsou podstatné percepční poruchy. Podle Vágnerové (2016, s. 63) vnímání slouží k percepci, na které je závislé kognitivní zpracování informací. Tento proces umožňuje základní orientaci v aktuálních podmínkách. Získané informace se spojují se zkušenostmi a znalostmi. Výsledkem této integrace jsou i tak základní poznatky jako: *venku prší, vezmu si deštník*. Podle Thorové (2016, s. 132) se percepční poruchy projevují, například, jako hypersenzitivita nebo hyposenzitivita. S tím související neobvyklý zájem o určitý smyslový vjem a jeho používání k autostimulaci. Bogdashina (2017, s. 26) zmiňuje také schopnost takzvané *habituaace*. To je proces zvyknutí si na určitý vjem. Části oblečení na sobě vnímáme krátce po jeho navléknutí, ale během chvíle se tento vjem vytratí a již o něm nevíme. Porucha habituace může způsobovat smyslové přetížení. Bogdashina (2017, s. 30) rozepisuje také schopnost vytváření určitých konstant, jako například modelu dveří. Díky tomu nemusíme u každých dveří přemýšlet, co to je a k čemu to slouží. Integrace a zpracování vjemů je tedy výrazně závislá na našich kognitivních schopnostech, zkušenostech a paměti.

V případě hmatového vnímání zmiňuje Thorová (2016, s. 137) možnost vzniku jakési sekundární dyspraxie, způsobené neschopností zkoumat předměty hmatem v případě hyposenzitivity. Naopak hypersenzitivita se ve hmatovém vnímání může projevovat odmítáním dotýkat se určitých materiálů, strachem ze zašpinění rukou nebo zkrátka zvýrazněním určitého vjemu. Bohužel, tento vjem může být až silně bolestivý, i když pro intaktního člověka není nijak významný. Thorová (2016, s. 132) píše, že tyto percepční poruchy komplikují edukační proces a vyžadují od pečujících osob empatii i detektivní práci. To potvrzuje Bogdashina (2017, s. 43) s tím, že může zvýšená citlivost lidem s PAS přinášet až extrémní bolest. Je proto na místě přistupovat k těmto specifikům vnímavě a zvýšenou citlivost respektovat.

Mezi nespecifické rysy PAS zařazuje Thorová (2016, s. 145) také problematickou nápodobu pohybů. Komplikace v osvojování komunikačních znaků, ale také opakování motorických úkonů při práci s keramickou hlinou, může mít hned několik důvodů. Thorová to přisuzuje problémům s pozorností, obtížnému pochopení činnosti a malým důrazem na sociální interakci. Dále popisuje, že nápodoba neprobíhá vůbec nebo je často nepřesná. Některé děti s PAS nezvládají napodobovat sérii za sebou jdoucích pohybů.

Dalším důležitým rysem pro účely naší práce je emoční reaktivita. Thorová (2016, s. 162) zmiňuje pro nás zásadní aspekt hladiny *frustrační tolerance*. U dětí s PAS bývá frustrační tolerance často velice nízká. Emoční výbuch může způsobit i zdánlivě banální událost jako je přerušení činnosti, vyžádaná spolupráce a podobně. Významným stresorem je také porucha komunikace a snížená schopnost projevit své potřeby. Dítě tak může emočně reagovat v naprosto neodpovídající intenzitě například pouze proto, že ho dráždí některý smyslový vjem, který pro intaktního člověka může být zcela nepodstatný. Vzhledem k odlišnému smyslovému vnímání se tak může stávat, že dítě bude při kontaktu s keramickou hlinou reagovat afektivně i na všechny další podněty. Intaktní osoba si díky habituaci velice rychle zvykne na pocit špinavých rukou a může se při práci s keramickou hlinou vesele bavit s ostatními. Pro člověka s PAS může stejná situace být plná nepříjemných vjemů a může vést až ke smyslovému přetížení. Pokud člověk intenzivně prožívá kontakt s materiálem, nelze ho zahlcovat dalšími vjemy. Minimálně v procesu zvykání je vhodné vytvářet klidné a bezpečné prostředí.

2.1.4 Poruchy vývoje intelektu

Poruchy vývoje intelektu jsou stavy charakterizované úrovní intelektu, která je pod běžnou normou. Podle nové klasifikace MKN 11, dělíme poruchy vývoje intelektu na:

- mírná porucha vývoje intelektu,
- středně těžká porucha vývoje intelektu,
- těžká porucha vývoje intelektu,
- hluboká porucha vývoje intelektu,
- porucha vývoje intelektu dočasná,

(ÚZIS ČR 2024).

Svoboda, Češková a Kučerová (2006, s. 105) dále poruchy vývoje intelektu dělí podle doby vzniku na vrozené nebo získané a podle příčiny. Při určování úrovně poruchy vývoje intelektu se používá výsledek inteligenčních testů.

2.1.5 Poruchy vývoje intelektu u jedinců s PAS

Některou z forem poruchy vývoje intelektu má přibližně polovina jedinců s PAS. Vývoj i schopnosti dětí s PAS jsou značně nevyrovnané. Stává se, že i dítě s výrazně podprůměrným intelektem může dosahovat v některých oblastech normálního i nadprůměrného výkonu (čtení a počítání v předškolním věku). Tento jev se nazývá *ostrůvkovitě schopnosti*. Mohou na okolí působit matoucím dojmem. V pedagogické a psychologické práci je potřeba postupovat podle celé vývojové škály, neorientovat se podle oněch ostrůvků. Specifikum těchto dovedností spočívá v tom, že je většinou nelze aplikovat vždy a všude. Například, dítě čte a píše, ale pouze něco (Thorová 2016 s. 338–339).

2.2 Terapeutické přístupy

Terapeutických přístupů vzniklo a vzniká velké množství, bohužel, ne všechny jsou kvalitní a vědecky ověřené. Podle odborníků nedosahuje efektivita některých terapií ani placebo efektu. Alternativnější metody mohou přechodně pomoci, je ovšem na místě být skeptický a novinky podrobovat kritice. Existují terapie, které mohou přímo ublížit jedinci s PAS nebo druhotně poškozovat pečující osoby, například nesmyslným nárokem na čas a finance nebo falešnou nadějí. Některé přístupy slibují dokonce vyléčení autismu. Opakem jsou vědecky ověřené přístupy, které se mohou jevit více konzervativní a pracné, ale jsou mnoho let užívané v praxi. Jsou to například:

- strukturované učení,
- TEACCH program,
- aplikovaná behaviorální analýza,
- komunikační terapie AAK,
- logopedická péče,
- herní a interakční terapie,
- muzikoterapie,
- terapie s asistencí zvířat,
- relaxace,
- arteterapie,
- ergoterapie,
- fyzioterapie,
- senzorická integrační terapie,
- a další

(Thorová 2016, s. 399-418).

2.2.1 Strukturované učení

Jedním ze základních terapeutických přístupů je strukturované učení. Jeho velkou výhodou je možnost aplikování ve školním a rodinném prostředí. Strukturalizace je vhodná s ohledem na problémy s akceptací změn a adaptabilitou osob s PAS. Díky vnesení jasného řádu a logičnosti umožňuje efektivně pracovat a učit se i lidem s poruchami pozornosti nebo poruchami vývoje intelektu (Thorová 2016, s. 402-403).

V českém prostředí vzniklo strukturované učení jako metodika učení a výchovy lidí s PAS na základě zahraničního modelu TEACCH a Loovasovy intervenční terapie. Díky prvkům ABA terapie a kognitivně-behaviorální terapie není zcela závislá na ochotě klienta spolupracovat s terapeutem (Čadilová, Žampachová 2008, s. 12–24). Autorky Čadilová a Žampachová (2008, s. 26) zdůrazňují důležitou znalost vývojové psychologie a postup podle některé vývojové škály. Díky tomu lze dosáhnout přiměřenosti a smysluplnosti intervence. Je zásadní mít jasně stanovené reálné priority, které zohledňují specifika ve vývoji dítěte. Cílem metody není jenom dosažení maximální možné míry vývojového potenciálu dítěte, ale i nastavení přiměřené interakce mezi terapeutem (rodič, pedagog) a dítětem.

2.2.1.1 Principy strukturovaného učení

Mezi základní pravidla strukturovaného učení patří práce ve směru zleva doprava a shora dolů. Dítě se tak přirozeně učí směr práce s textem, který je v našich kulturních podmínkách přirozený a projevuje se ve všech odvětvích lidské činnosti. Kromě toho má 4 základní principy (Čadilová, Žampachová 2008, s. 29).

2.2.1.2 Individualizace

Vzhledem ke specifickým smyslového vnímání a prožívání je často nutné při práci s lidmi s PAS individualizovat práci i do nejmenších detailů. Pro úspěšnost práce a dosažení maximálního možného rozvoje je potřeba upravit téma, styl práce i, například, polohu pracovního místa. Může být rozhodující zvolit oblíbené předměty nebo vybrat správnou motivaci. Cíl práce je také u každého jiný vzhledem k úrovni jeho dovedností a možností.

Při neúspěchu je důležité zvážit, zda byla práce dostatečně individualizována (Čadilová, Žampachová 2008, s. 30).

2.2.1.3 Strukturalizace

Problém s časoprostorovou orientací a schopností generalizovat může u lidí s PAS přinášet určitou rigiditu. Jako je pro intaktního člověka nepřirozené bezdůvodně si ustlat každý den v jiné místnosti svého bytu, pro osoby s PAS může být problém najít se z jiného talíře. Jistou míru struktury a řádu potřebuje každý z nás, málo kdo se každý den vypraví do práce jinou cestou a většina z nás má doma u jídelního stolu své oblíbené místo. Proto je dobré při práci tyto potřeby respektovat a poskytnout jasnou strukturu prostor u i pracovního postupu. Lze tak předcházet zmatku, nechuti pracovat a občas i projevům chování náročného na péči. Strukturalizovat je potřeba nejen prostor (pracuje se u stolu, ne v posteli), ale také pracovní místo, práci samotnou i čas, ve kterém práce probíhá. Strukturalizace času je důležitá, protože pojetí času je velice abstraktní (Čadilová, Žampachová 2008, s. 20–50).

2.2.1.4 Vizualizace

Různé neurovývojové poruchy mohou přinášet narušení paměťových funkcí, ani PAS nejsou výjimkou. Vyobrazené informace jsou čitelné a mají výrazně trvalejší efekt než pouhé verbální sdělení. Obrázek nebo grafika může verbální informaci doplnit, podpořit a vyjasnit. Například, verbální informace: *dnes půjdeš do školky a až tě vyzvednu, půjdeme na procházku, nakoupit a pak domů*, je velice dlouhá, abstraktní a pro lidi s paměťovým handicapem špatně zapamatovatelná. Nehledě na to, že nejen lidé s PAS mohou mít problém se zpracováním řeči, může se tak stát, že si zapamatují pouze první nebo také poslední informaci (Čadilová, Žampachová 2008, s. 51).

Metoda strukturovaného učení je celkově provázaná, nelze tak vizualizaci oddělit od významného principu individualizace a strukturalizace. Individualizací vizualizace chápeme použití vizuální opory odpovídající úrovni s ohledem na schopnosti konkrétního jedince. Pro někoho je vhodná předmětová vizualizace, pro někoho vizualizace fotografií, piktogramem a pro někoho dokonce pouhým textem. Od principu strukturalizace nelze vizualizace oddělit, protože bez ní by bylo nemožné vyjádřit strukturu dne a vytvářet procesuální schémata (Čadilová, Žampachová 2008, s. 51–62).

Pro potřeby této práce je zásadní téma procesuálních schémat. Autoři Bondy a Frost (2007, s. 122) zajímavě přirovnávají strukturované vyobrazení činnosti k pracovní smlouvě, kterou terapeut s klientem uzavírá. Málokdo by chodil do práce bez smlouvy, která udává náplň jeho práce, odměnu a způsob jejího předání. Stejně tak je potřeba chápat naše schéma. Musí na něm stát popis toho, co má vykonat, jaká je za to odměna a kdy ji dostane.

2.2.1.5 Motivace

Získat odměnu není pouze o radosti z konkrétního předmětu nebo aktivity. I když je dítě v začátku nácviku motivováno nejnížší formou odměny jako je bonbon. Podle Vágnerové (2016, s. 40) má odměna po odvedené práci za následek vyplavení neurotransmiteru dopaminu. Ten zvyšuje bdělost, optimismus, dobrou náladu, ale hlavně svými pozitivními účinky posiluje úspěšné varianty chování. Podle Čadilové a Žampachové (2008, s. 66) se odměnou vytvářejí vzorce chování, závislé na důsledcích, které vyvolalo předchozí chování. Pokud tedy práce a plnění určitého úkolu vyvolala odměnu, vytváří se díky dopaminu vzorec, který činnost označí jako žádoucí. Systematické motivování ke vhodnému chování dokonce pomáhá předcházet chování náročnému na péči. Vytvoření odměnového systému a práce s motivací je výrazně lepší než použití negativní motivace jako: *když to neuděláš, nedostaneš bonbon*. Pro správnou funkci odměny je také v začátcích nácviku důležité odměnu poskytnout okamžitě po splnění požadovaného úkonu.

Postupně se četnost odměn snižuje. K tomu může sloužit vizualizace motivace pomocí žetonového systému. Po vykonání každého jednotlivého úkonu se strhne jeden žeton (při zachování směru zleva doprava) až se dojde k obrázku, znázorňujícího odměnu nebo přímo k odměně. Tento systém musí být opět maximálně individualizovaný. Pro někoho je výkon strhnout dva žetony ze suchého zipu a tím dojít k odměně a někdo dokáže využívat systém tokenů. Jedná se o sbírání žetonů (*tokenů*) za každý splněný úkol a ty je pak možné jako jakési peníze vyměnit za odměnu (Čadilová, Žampachová 2008 s. 67-72).

Odměny ještě dělíme na dva druhy. První je materiální odměna, což je nejnížší forma odměny. Jedná se většinou o pochutinu, jídlo, drobné předměty. Vyšší formou odměny je činnostní odměna. To může být třeba poslech hudby, přístup k tabletu, hra na počítači, oblíbená kniha, houpáčka, zvuková hračka, kuličkodráha nebo třeba foukání bublin (Čadilová, Žampachová 2008 s. 67).

2.2.1.6 Další principy

Při aplikaci v praxi je vhodné dodržovat určité principy, které jsou běžně aplikované. Jako hlavní je potřeba zdůraznit princip přiměřenosti. Je potřeba klienta znát, orientovat se v jeho schopnostech a možnostech. Jedině tak můžou být naše požadavky přiměřené. Pokud budeme dítě učit něco, co se nachází mimo jeho zónu nejbližšího rozvoje, bude naše intervence zcela zbytečná a stresující. Mít příliš vysoké požadavky je stejnou chybou jako mít požadavky příliš nízké. Čadilová a Žampachová (2008, s. 76) to ilustrují na příkladu pití z hrnku. Dítě, které mentálně nedosáhlo věku 12-15 měsíců, nemá smysl učit samostatně pít z hrnku. Pokud ovšem mentálně dosahuje na tuto hranici, musí se zvážit ještě mnoho dalších faktorů, třeba, je-li schopno samostatně sedět a další specifika smyslového vnímání a podobně. Stejně tak je nesprávné, když dítě s výbornou jemnou i hrubou motorikou není učeno pít z hrnku.

Jako další principy autorky Čadilová a Žampachová (2008, s. 77-85) popisují:

- metoda postupných kroků,
- metoda zpevňování,
- metoda modelování,
- metoda náповědy a vedení,
- metoda vytváření pravidel,
- metoda instrukce,
- metoda vysvětlování,
- metoda demonstrace,
- metoda napodobování,
- metoda povzbuzování,
- metoda ignorace.

2.2.2 Terapie

Použití strukturalizace se může jevit jako příliš svazující pro účely terapie. Taková aktivita zapadá nejvíce do oboru činnostní a pracovní terapie. Stimulace hmatu a rozvoj jemné motoriky můžeme chápat jako hlavní cíle, dále může práce s hlínou ovlivnit vnímání vlastního těla (propriorecepce) a mít pozitivní vliv na klientovo sebepojetí (Müller a kol. 2014, s. 59). Thorová (2016, s. 415) také strukturovanou práci s keramikou zařazuje do oboru ergoterapie. Nicméně ani finální výrobek nestojí zcela v pozadí našeho zájmu, jen je potřeba k jeho výrobě dojít postupným nácvikem. Snaha tvořit a vytvářet ušlechtilé předměty je spojena s vývojem lidstva od jeho počátků a tvorba z hlíny patří k jedním z prvních dochovaných uměleckých projevů. Do díla se vždy projektuje zájem autora, jeho zaujetí a nadšení pro určité téma (Müller a kol 2014, s. 59). Ovládnout práci s hlínou může přinášet velké množství nových možností projevu. Jak bylo již řečeno, hypersenzitivita hmatu může vést až ke vzniku jakési sekundární dyspraxie, s tímto jevem je vhodné pracovat. Vyžaduje to ovšem citlivý individuální přístup, kontakt s nepříjemným materiálem může být pro jedince s PAS až bolestivý (viz kapitola ODKAZ NA SMYSLOVÉ VNÍMÁNÍ). V takovém případě je lepší se keramické hlíně vyhnout a hledat příjemnější alternativy. Bogdashina (2003, s. 127) popisuje jako jeden z možných přístupů senzrické integrace *desenzitizaci*. Jde o zvýšení percepční tolerance a zvyšování excitačního prahu šetrným zprostředkováním různých smyslových vjemů.

3 Praktická část

Práce s keramickou hlinou je náročná na zázemí. Pro dokončení výrobků potřebujeme minimálně keramickou pec, která je nemalou investicí a její provoz je také finančně náročný. Pro klienta je ovšem práce naopak překvapivě jednoduchá. Na rozdíl od ostatních výtvarných technik, zde máme pouze jeden výchozí materiál. Z keramické hlíny můžeme vytvořit v podstatě cokoli a rozdíl většinou přichází až s finální úpravou výrobku. Autor má praktické zkušenosti s dětmi v předškolním věku.

3.1 Rozdělení práce s keramickou hlinou podle cíle

Práce hrnčíře a práce s přesahy do ergoterapie a arteterapie jsou určitě dost rozdílné. Největší rozdíl je v cíli práce. Pro účely této práce si stanovme, co je cílem naší práce. Znat dopředu cíl práce se v autorově praxi ukázalo jako zásadní. Naším výstupem je produkt, který se dá vytvořit z keramického plátu. Jeho zdobením engobami, použitím tiskátek nebo vymačkáváním můžeme dosáhnout velkého množství finálních produktů. Primárně jde ovšem o zážitek, kontakt s hlinou, radost z práce a rozvoj pracovních návyků.

3.1.1 Návuk práce

Takto bychom označili činnost, při které je naším cílem osvojení pracovních návyků. Nejde pouze o schopnost sedět a pracovat, ale jak popisuje teoretická část této práce, jde také o citlivou práci s odlišným smyslovým vnímáním. Může se stát, že překážkou našeho klienta v práci vůbec není nedostatek zkušeností nebo neochota pracovat, může ji způsobovat porucha smyslového vnímání. Zvýšená citlivost v oblasti vnímání hmatem může způsobovat až bolestivé prožitky, a to rozhodně nelze zlehčovat nebo ignorovat. Reakce dítěte je proto potřeba sledovat a citlivě na ně reagovat.

V případě pracovní rehabilitace se můžeme zaměřit na dokonalé zvládnutí určitého pracovního úkonu, který je možné vykonávat při výrobě celé série výrobků. Pro úplné začátečníky je však potřeba začít od zdánlivých drobností jako je schopnost ochotně přijít k pracovnímu stolu, sahat na studenou hlinu a plnit zadanou práci. Zde je vhodné připomenout existenci *zóny nejbližšího vývoje*. Podle Průchy, Walterové a Mareše (2003) se jedná o termín, který určil ruský psycholog L. S. Vygotskij a stanovuje období těsně před další vývojovou etapou. Když je na dítě v této době vhodně působeno, může to posouvat účinně jeho rozvoj vpřed. Tuto experimentálně potvrzenou domněnku lze ovšem aplikovat i na opačný případ. Pokud úkoly, které dítě dostává, neodpovídají nadcházející etapě, způsobují frustraci, nudu nebo prostě nepřinášejí vůbec nic. Pokud je vhodná doba dítě naučit ukončovat oblíbenou aktivitu a odejít ke stolu, je důležité toho využít. Potom je ale pravděpodobné, že následujících 15 minut soustředěné práce s nepříjemným materiálem už bude příliš velká zátěž. Proto je potřeba postupovat krok po kroku a reflektovat průběžné výsledky pozorování a speciálně pedagogické diagnostiky.

3.1.2 Výroba produktu

Pro klienta je důležité dosáhnout finálního výrobku. Posiluje to jeho sebevědomí a může to mít i dobrý vliv na jeho okolí. Zcela zjevným příkladem je dárek ke dni matek nebo na Vánoce. Je nutné si uvědomit, že v takovém případě se lehce mění terapeutický význam a je dobré se zaměřit více na finální produkt. Při jeho výrobě zužitkovat maximum již získaných zkušeností. Terapeutický význam zde má ovšem i hotový produkt.

Celý technologický proces je poměrně dlouhý, dílka výroby se neřídí jen samotnou výrobou, ale také harmonogramem výpalů. Vždy je potřeba keramickou pec naplnit. Proto může být pro klienty s oslabenou pamětí trochu náročné vůbec si svůj výrobek pamatovat. Terapeutický význam má pak spíše možnost něčím obdarovat svoje blízké. Zapamatování si produktu v různých fázích výroby lze podpořit, například, vedením fotodeníku.

3.2 Základní technologický postup

Pedagogové v mateřské škole speciální, kde působí autor této práce, dědí již mnoho let zavedený technologický postup. Pedagožka, která dílnu zakládala, vycházela částečně z knihy *Keramika pro malé i velké* od Marie Adamcové. Přesto, že se nejedná o klasickou odbornou literaturu, je uvedena mezi zdroji této práce (s respektem k předchůdcům i léty prověřené praxi). Autor této práce pouze obohacuje pracovní postup o prvky strukturovaného učení. Jak uvádí Adamcová (1994), výchozí polotovár většiny základních výrobků je, tak zvaný, *plát*. Jedná se jakousi placku získanou z keramické hlíny, která se dá tvarovat, vtisknout jí tvar formou nebo ji zdobit jako kachel. Důkladné zpracování plátu je základ úspěchu. Ideálně by měl být všude stejně silný kvůli vnitřnímu pnutí při schnutí i při výpalu, kdy dochází ke slnutí hmoty za vysokých teplot. Pro vymezení tloušťky plátu slouží distanční dřívka (viz Obrázek 2). Dále by v něm neměly být vzduchové kapsy a bublinky. Nelze pracovat s hlínou příliš měkkou (rozmočenou), protože ztrácí své dobré vlastnosti, ani s hlínou proschlou, která praská a není vláčná. Ideální konzistence hlíny ovšem vyžaduje určitou sílu ke zpracování. Plát se neválí přímo ze zpracované hroudy, ale hlína se trhá na kousky (viz Obrázek 1) a ty se lepí do plochy na plátno, to umožňuje dílo snadno zvednout a oddělit od podložky (viz Obrázek 4).



Obrázek 1: Lepení kousků hlíny na plátno (Praha 4. 3. 2025)



Obrázek 2: Umístění distančních dřívěk (Praha 4. 3. 2025)



Obrázek 3: Vytvářený plát z keramické hlíny (Praha 4. 3. 2025)



Obrázek 4: Ukázka manipulace s plátem (Praha 4. 3. 2025)

Plát se dále zpracuje, možností je velké množství (příklad viz Obrázek 5 a Obrázek 6) a dokončený výrobek se nechá v pokojové teplotě proschnout. Dále může být zdoben engobou nebo třeba vyškrabováním. Následuje první výpal, zvaný *přežah*. Při teplotě přesahující zpravidla 800 °C dochází ke slinutí hmoty, stává se trvale nerozmočitelnou, ale stále nenese ideální vlastnosti keramického střepe. Například, hojně saje vodu. Po očištění od prachu následuje další zdobení nebo povrchové úpravy jako je glazura, použití dekoračního skla a podobně. Nakonec se výrobek vypálí podruhé na teplotu přesahující 1000 °C, kdy již získává typickou zvonivost a odolnost proti vodě.



Obrázek 5: Příklad dalšího zpracování, obtisk formy do molitanu (Praha 4. 3. 2025)



Obrázek 6: Výsledek jednoduchého zpracování plátu (Praha 4. 3. 2025)

Jako výchozí bod zvolil autor výrobu plátu. Na tento proces se zaměřil při vytváření metodiky. Samotná výroba placky může být problematická a poměrně abstraktní a minimálně pro většinu dětských klientů není sama o sobě příliš motivující a zajímavá. Podle Adamcové (1994) se na vhodnou podložku (plátno) lepí kousky hlíny tak, aby se proluly do sebe. Tento postup předpokládá, že dítě chápe význam práce a je schopno pokládat kousky vedle sebe s cílem vytvořit plát o určité velikosti. Z autorovy praxe vyplývají časté problémy s napodobováním činnosti, dítě není schopné napodobit lepení kousků hlíny vedle sebe do placky. Někdo má problém nelepít kousek hlíny stále na to samé místo, jiný by lepil stále do jednoho řádku a není schopen pochopit řádkování pod sebe. Zde vzešel nápad vnést do procesu prvky strukturovaného učení.

3.3 Prvky strukturovaného učení

Jak bylo řečeno v teoretické části této práce, snížená schopnost napodobovat patří přímo k projevům PAS. Není proto důvod očekávat, že to při práci s keramickou hlinou bude jinak. Některé děti nemají s napodobením lepení nejmenší problém, ale pro mnoho ostatních je to naprosto nesrozumitelná činnost. Jako první varianta se zrodil nápad použití žetonů, které znázorňují množství zbývajících kuliček (nebo kousků). Ty si dítě napřed připraví do mističky a s nimi bude dále pracovat. Tento postup ovšem neřeší problematické lepení kuliček na plochu. Při práci s dětmi s PAS se celkem dobře osvědčuje jasné znázornění objemu práce. Tak se zrodil nápad nakreslit na plátno kolečka, znázorňující místa, které dítě musí vyplnit hlinou (viz Obrázek 7).



Obrázek 7: První prototyp upraveného plátna (Praha 7.10.2024)

Jedná se o bílé bavlněné plátno (kus prostěradla), na které je lihovou fixou nakreslených 20 kružnic v tabulce 5 x 4. Jedna kružnice má průměr 20 až 30 milimetrů. Dítě by mělo odtrhávat kousky hlíny a mačkat je do jednotlivých koleček. Mělo by být vedeno k práci od prvního řádku zleva doprava a postupovat na nižší řádky stejně jako při čtení textu. Dosáhne se tak stejného směru, ve kterém se čte text. Upevňování tohoto principu je velice důležité a dětem s PAS často trvá déle jeho pochopení. Čadilová s Žampachovou (2008, s. 29) dokonce popisují tento princip jako základní pravidlo strukturovaného učení. Popisují ho jako systém vycházející z našich kulturních tradic, který se uplatňuje ve všech oblastech lidské činnosti. Kolečka lze očíslovat, to může fungovat jako motivační prvek pro děti, které mají zájem o počítání (viz Obrázek 8). S číselnou verzí pracovaly dvě děti z testované skupiny a počítání práci velice urychlilo a byly pak schopny pracovat více samostatně, pravděpodobně díky větší atraktivitě práce.



Obrázek 8: První prototyp plátna s čísly (Praha 7.10.2024)

Celkově by se dalo říci, že prvky strukturovaného učení dělají práci srozumitelnější. Moor (2010, s. 29) mluví o rozdělení práce na jednotlivé segmenty. Díky tomu má dítě možnost každou část práce pochopit a vnímat tak celek jako srozumitelný. Jinak může činnost působit jako jeden velký spletenec slov, podnětů, činností a předmětů. Vytváříme tak příležitost zpracovávat podněty jednotlivě.

3.4 Prostředí experimentu

Vzhledem k tomu, že je metoda aplikována v rámci mateřské školy speciální a práce je vřazena do běžného provozu, je vhodné seznámit se s celým prostředím a kontextem. Jedná se o třídu pro děti s PAS a jinými neurovývojovými poruchami. Díky tomu má třída vypracovanou vlastní metodiku, která je utvářena více než 20 let. Třída funguje v rámci veřejné mateřské školy speciální.

3.4.1 Základní principy

Během dlouhého, ale kontinuálního vývoje, za kterým stojí řada odborníků, se povedlo dosáhnout eklektického přístupu. Díky tomu se v provozu třídy kombinují a potkávají různé metody a přístupy, učitelé tak mohou reagovat na individuální potřeby každého dítěte a nejsou nuceni držet se jednoho přístupu dogmaticky. Vzniká tím velká škála možností, které mohou reagovat na celé spektrum speciálních vzdělávacích potřeb dětí s PAS. Nejčastěji se jedná o kombinaci:

- prvků strukturovaného učení

- prvků aplikované behaviorální analýzy (dále ABA)
- alternativní a augmentativní komunikace
- podpory pozitivního chování.

Základní principy jsou vlastně oblasti, které vycházejí ze specifických i nespecifických rysů PAS. Díky specializaci třídy je možné na tyto potřeby reagovat cíleně a přizpůsobovat jim celý provoz.

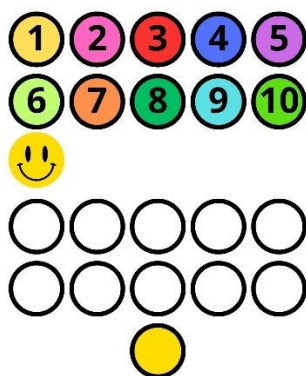
3.4.1.1 Rozvoj zájmů

Ve velké většině případů je mateřská škola první institucí, se kterou se dítě setká. Poprvé tráví čas mimo rodinu a spolupracuje u toho s lidmi, kteří jsou pro něj cizí. Do této zlomové zkušenosti často tráví většinu nebo veškerý svůj čas s rodinou. Před zahájením docházky se zjišťují zájmy dětí od pečujících osob, ale s pobytem v rušném prostředí s kolektivem se mohou preference i výrazně lišit od domácího prostředí. Proto je snahou adaptační období naplnit veškerou dostupnou zábavou, kterou umíme nabídnout. První týdny tedy práce funguje pouze jako nabídka a volný čas i řízený program naplňuje zábava. Již během tohoto období, kdy probíhá pedagogická diagnostika a mapuje se úroveň v jednotlivých oblastech vývoje, zjišťují pedagogové zájmy a preference jednotlivých dětí. Zároveň se také zaměřují na budování vztahu, který je předpokladem pro veškerou budoucí práci.

Vzhledem ke specifickým smyslového vnímání lidí s PAS, hrají často prim aktivity spojené se zrakovou, sluchovou, hmatovou nebo vestibulární stimulací. Oblíbená jsou tak různá blikátka a světýlka, zvukové hračky, houpačky, točítka nebo všemožné hračky. U některých dětí jsou to také předměty a hračky, které korespondují s jejich zájmy, které bývají ulpívavé. Může jít o autíčka, vláčky, míčky, ale také prostě o nějaký druh věcí podle jejich velikosti, tvaru nebo barvy. Když se povede odhalit, které aktivity má dítě rádo, mohou se použít na upevnění vztahu k mateřské škole i k pedagogům, mohou sloužit k rozvoji komunikace nebo v budoucnu plnit funkci motivace.

3.4.1.2 Práce s motivací

Vysoce motivující předměty a hry nabízejí velké množství způsobů využití. Je ovšem nutné od samého začátku s možnou motivací zacházet zodpovědně a cíleně. Je potřeba vytvořit motivaci, která je trvale udržitelná. Například, sociální hříčky jsou vhodnou motivací, ale je potřeba se zamyslet, zda je pedagog minimálně v období nácviku schopný aktivitu opakovat mnohokrát za sebou. Konkrétně je řeč, například, o oblíbeném vyhazování do vzduchu nebo třeba využití hmotné motivace ve formě pochutiny. V období nácviku je totiž potřeba poskytovat posilnění při každém dílčím úspěchu nebo při každé žádosti. Díky tomu se dítěti upevňuje vhodný vzorec chování. V tom jsou, například, viditelné prvky ABA terapie. S motivací ovšem pracuje i strukturované učení, jak je uvedeno v teoretické části této práce. Vizualizace procesu s jasnou informací, čím a za co bude odměněno, může dítěti s PAS i jinými neurovývojovými poruchami poskytnout dostatečnou motivaci ke splnění zadané práce. Jako příklad vizualizace v souvislosti s odměnou poslouží tento systém (viz Obrázek 9), který má motivovat k ochutnání jídla. Po deseti soustech přichází odměna.



Obrázek 9: Příklad vizualizace (archiv autora)

Posilnění neboli odměnu je potřeba stupňovat. Například, při nácviku žádosti (*mandu*) podle principů ABA terapie je vhodné odstupňovat intenzitu posilnění podle míry samostatnosti. Dítě se učí s dopomocí požádat o lechtání, ale když použije znak bez dopomoci, musí dostat několikanásobně silnější reakci. V nácviku je odměna velice častá, ale po určité době je cílem odměnu co nejvíce odkládat a k tomu opět pomáhá struktura, vizualizace a systém tokenů.

3.4.1.3 Rozvoj komunikace

Další oblastí, která vychází ze samostatné podstaty PAS, je rozvoj komunikačních dovedností. Do třídy, ve které experiment proběhl, se většinou dostávají děti s absencí nebo poruchou funkční řeči. Každý člověk potřebuje okolnímu světu určité věci sdělovat a zajišťovat si své životní potřeby. Proto je rozvoj komunikace zásadním činitelem v předcházení chování náročnému na péči. Chybějící komunikační kanály mohou dítě velice frustrovat a je proto dobré hledat náhradní a doplňující způsoby. K tomu slouží AAK, ale v této třídě se opět nepoužívá pouze jedna metoda, ale spíše se přistupuje k totální (nebo také globální) komunikaci. Jedná se o kombinaci více stylů AAK najednou. Ideálně se jedná, například, o použití vizuální formy (znak, obrázek, zástupný předmět, piktogram) a vokální formy, kterou dospělý vytváří spojitost mezi slovem a předmětem. Dále je obrázek doplněn textem. To je důležitý prvek, který má hned dva významy. Za prvé je to další způsob komunikace, některé děti již ovládají čtení, jiné čeká ve škole metoda globálního čtení. Jedná se o běžně používaný způsob výuky čtení, kdy se dítě napřed učí celá slova a teprve později se učí slova dělit na slabiky a písmena. Druhý význam je poskytnutí opory pro pedagogy. Ve třídě je několik pedagogů a každý by mohl obrázek doprovázet trochu jiným tvarem nebo úplně jiným slovem, byť stejného významu. Díky nápisu může každý pedagogický pracovník použít stejnou formu slova a dítě si tak může spojit obrázek s konkrétním slovem.

Při vytváření systému AAK každému dítěti na míru používají pedagogové často konkrétní fotografie předmětů upravené v programu Canva, díky tomu fotografie nemají rušivé pozadí, jsou opatřeny kontrastním pozadím a textem (viz Obrázek 10). Využití piktogramu může být pro předškolní děti příliš náročné, vyžaduje to již určitou míru schopnosti generalizace.



Obrázek 10: Využití programu Canva při výrobě komunikačních karet (archiv autora)

Gesta a znaky jsou velice pohotovou formou komunikace, dítě i jeho okolí je produkuje bez nutnosti materiálního a technického zázemí. Vyžadují však od dítěte určitou míru motorických dovedností, schopností nápodoby a dostatečné motivovanosti. Nejčastěji se používají znaky a gesta, která vychází z Českého znakového jazyka, Makatonu a Znaků do řeči. Často je i dětské znaky nutné upravit pro potřeby konkrétního dítěte. Gesta zahrnující dotyky rukou na vlastní tělo se v praxi ukazují jako nejsnazší pro začátečníky. Stejně jako obrázky je vždy zásadní gesto doprovázet verbální formou slova. Celý kolektiv pedagogických pracovníků (učitelé i asistenti) se účastní pravidelných týdenních porad, kde se dohodnou na nácviku určitého gesta. Pro lepší zapamatování jsou ve třídě k dispozici tabulky s gesty jednotlivých dětí. Vzhledem k rozmanitosti používaných gest jsou tato opatření nutná.

3.4.1.4 Rozvoj hry

Další oblastí, která u osob s PAS bývá problematická, je trávení volného času. Vzhledem k poruše představivosti je pro děti v předškolním věku často velice náročné trávit volný čas funkční hrou a mnohem častěji sklouzávají k sebestimulaci. Čas na odpočinek a vlastní zájmy je u dětí s PAS stejně důležitý jako u intaktních dětí, stejně tak je dobré jim poskytnout dostatečně pestrou nabídku možností, jak volný čas trávit. Bez fantazijní a napodobivé hry ovšem často zbývá jen některá forma manipulační hry, kdy dítě, například, staví předměty do různých sestav nebo s nimi manipuluje bez ohledu na jejich funkci (pohazování, olizování a podobně).

V provozu třídy může práce s rozvojem hry vypadat, například tak, že je během ranní hry nabízena tematická aktivita. Musí jít o činnost, která je lukrativní a dítě má samo chuť se do ní zapojit. Může to být použití zajímavých míčů, vody, pěny, kinetického písku, ale také trampolíny, nové houpačky, balanční desky a podobně. Další variantou je řízená hra, kdy dochází k cílenému nácviku činnosti. V podstatě se jedná o běžné hry, do kterých jsou vloženy prvky strukturovaného učení. Může jít o skládání kolejnic na vzor s motivací, posílání autíčka s motivací ve formě pochutiny nebo dílku do vkládačky a jasně strukturované procházení překážkové dráhy systémem *vezmi tohle a doneš to tam*. Opět se jedná o aktivity přizpůsobené aktuálnímu tématu. Stavění kostek podle vzoru splňuje princip strukturalizace (záměr je jasně daný a snadno vysvětlitelný), vizualizace spočívá v použití vzoru (fotografie, vzor z kostek nebo schéma) a určitá forma motivace je při řízené hře přítomna vždy.

3.4.1.5 Spolupráce s rodinou

Vzájemná důvěra učitele a rodiče je velice důležitým klíčem ke správné analýze chování dítěte. Pokud se vyskytne změna v chování, bývá užitečné konzultovat to s rodiči. Mezi nespecifické

rysy PAS patří mimo jiné porucha spánku nebo porucha adaptability. Pokud dítě za poslední noc spalo dvě hodiny nebo přijela neobvyklá několikadenní návštěva, může to u dítěte způsobit zásadní výkyvy v chování. Díky takové informaci je zbytečné dále analyzovat chování a je vhodné dítěti poskytnout více klidu a snížit možné stresující vlivy. Mnohdy jsou však informace a témata ke konzultaci poměrně dost citlivá a zasahují do soukromého života rodiny. Bez vzájemné důvěry takový vztah nemůže fungovat.

Jedním ze způsobů komunikace s rodinou jsou oficiální styky, které řídí vnitřní řád mateřské školy. Rodiče dostávají na konci září *Hodnocení adaptačního období*. Jedná se o dokument, který popisuje první měsíc v mateřské škole v novém školním roce. Píše se i dětem, které do mateřské školy dochází již několikátý rok. Některé jsou poprvé v jiné třídě, ale i do stejné třídy přichází starší a zkušenější dítě. Dále rodiče dostávají *Program osobního rozvoje*. V tomto dokumentu učitelé plánují, kterým směrem se v novém roce vydají v jednotlivých oblastech rozvoje. Takže se zde, například, může objevit cíl ohledně práce s keramickou hlinou v oblasti jemné motoriky. Při plánování *Programu osobního rozvoje* se vychází z pedagogické diagnostiky. Oba tyto dokumenty rodič po přečtení může připomínkovat a následně je podepisuje s učitelem, který je vypracoval. Když má rodič zájem, navazuje oficiální hodinová konzultace, při které je možné jednotlivé body prodiskutovat. V pololetí se vypracovává *Aktualizace programu osobního rozvoje*, kde učitel hodnotí změny a pokroky, případně může upravit cíle v jednotlivých oblastech. Opět následuje podpis a nabídka konzultace. Na konci roku pedagog píše *Hodnocení programu osobního rozvoje*. Jak vyplývá z názvu, dokument popisuje pokrok dítěte, ale hodnotí pouze práci na naplánovaném *Programu osobního rozvoje*, nikoli dítě. Po předání rodičům opět následuje podpis a nabídka konzultace. Všechny tyto dokumenty školka archivuje a rodič dostává jejich kopii. Jedná se o velice podrobné popisy chování dítěte v mateřské škole, rodiče je mohou využít při komunikaci s odborníky nebo lékaři, případně je mohou ukázat učitelům v první třídě základní školy.

Dalším a stejně důležitým způsobem komunikace s rodinou je styk neoficiální. Nejčastěji se jedná o krátké rozhovory během předávání dítěte. Během tohoto kontaktu je možnost předat ty nejaktuálnější informace, případně se operativně domlouvat na všem potřebném. Opět se dostáváme k nespecifickým rysům PAS jako jsou poruchy příjmu potravy anebo již zmiňované poruchy spánku a adaptability. Strava dětí je často velkým tématem a je třeba ji komunikovat pravidelně, informace aktualizovat a operativně řešit. Dítě předávají i přebírají všichni pedagogové a informace si důsledně předávají.

Další vrstvou neoficiálního kontaktu jsou, například, zážitkové deníky, do kterých se lepí pravidelně fotografie dětí při různých činnostech. Nejčastěji jsou foceny, když se jim něco hodně líbí nebo dělají něco poprvé. Fotka se poté vytiskne, nalepí do deníku a dítě si deník odnáší domů. Cílem je, aby si rodiče mohli společně s dítětem deník prohlížet. Doplnuje se tak často problematický tok informací od dítěte k rodiči. Dítě doma bez deníku nezvládne sdělit svoje zážitky, ale to neznamená, že by je nechtělo sdílet. Pracuje se při tom navíc s pamětí, kdy si dítě vybavuje prožité chvíle v minulosti. Rodič tím získává přehled o úspěších a zážitcích dítěte, může to pro něj také sloužit jako inspirace k domácím aktivitám.

S ohledem na téma této práce se hodí zmínit také výtvarné práce, které klasicky rodiče dostávají domů. Výrobky z keramiky často plní funkci hmotného dárku, který má dítě možnost předat rodičům nebo prarodičům. To může být pro dítě zajímavý sociální zážitek, se kterým často zatím nemá příliš zkušeností.

3.4.1.6 Nácvik pracovního chování

Důležitým úkolem předškolního vzdělávání je příprava na školu. Školní zralost dětí se speciálními vzdělávacími potřebami může být různá a nemusí nutně korespondovat s věkem. Vzhledem k diagnóze PAS a specifikům této diagnózy je i míra školní připravenosti velice variabilní a závislá na možnostech každého dítěte individuálně. Cílem je dosáhnout nejvyššího možného rozvoje ve všech oblastech, ale také získat naprosto praktické dovednosti jako je ukončení volné hry a přechod na řízenou činnost.

Jak zmiňuje teoretická část této práce, mezi specifické rysy PAS počítáme poruchy představitosti. U dětí v předškolním věku lze nejčastěji pozorovat absenci funkční hry a ulpívavé zájmy, které často souvisí se smyslovou stimulací, tu zase nacházíme mezi nespecifickými rysy. Jednotlivé oblasti se v praxi velice často prolínají a nelze je jednoznačně rozřadit do kategorií. Volný čas je přirozenou potřebou každého člověka a u dětí s PAS tomu není jinak. Zájmy jsou ovšem často velmi ulpívavé a pro dítě není vůbec lehké je opouštět. Ve třídě se proto vždy ukončování volné hry (i ve smyslu autostimulace) důkladně nacvičuje. Nevydařený přechod na řízenou činnost zbytečně komplikuje následující práci a mnohdy ji zcela znemožňuje. Chování náročné na péči v takové situaci nebývá výjimkou.

K nácviku ukončení volné hry se ve třídě používají opět prvky strukturovaného učení. Pedagog přichází k dítěti připravený vším potřebným a nejprve mu oznamuje, že je čas hry ukončit, například *Pepíku, jdeme pracovat*. Zároveň dítěti ukazuje procesuální proužek, na kterém je obrázek znázorňující nadcházející činnost, následuje obrázek znázorňující odměnu (motivaci) a obrázek znázorňující hraní. Cílem je dítěti co nejlépe zprostředkovat informaci, co ho čeká, jaká bude jeho odměna a zároveň ho ujistit, že se bude moci brzy vrátit ke své hře. Následuje zazpívání ukončovací písničky, která plní funkci rituálu. Postupně se dítě naučí, že během písničky může svoji činnost pomalu dokončit. Individuální přístup se hodí i v tomto případě, někomu může třeba vyhovovat odpočítávání. V nácviku navíc dostává drobnou odměnu za každý dílčí úkon (ochotně se zvedá a následuje pedagoga, sedá si na židli, oblékne si plášť na výtvarnou činnost a podobně).

Řízenou činnost v rámci provozu třídy v mateřské škole speciální lze ještě rozdělit na individuální a skupinovou. Výtvarné činnosti i práce u stolu jsou individuální, pedagog je vede v poměru 1:1. Díky tomu jsou vhodné ke zkoušení nových věcí, učení a diagnostice. Pokud dítě ovládlo určitou úroveň dokonale, přechází se na další stupeň, který ovšem vyžaduje plné vedení a podporu dospělého. Jako příklad může posloužit navlékání velkých dřevěných korálků na pevnou tyčku (samostatně stojící na stole), dalším stupněm může být volná tyčka, kterou dítě drží v nedominantní ruce a musí tak zapojit a koordinovat pohyb obou rukou. Dalším stupněm může být navlékání drobnějších korálků, místo tyčky drátek, bužírka a nakonec tkanička se zpevněným koncem. Na tyto posuny dítě potřebuje čas, klid a podporu dospělého. Skupinová činnost je výrazně náročnější organizačně, a aby práce nebyla frustrující, je potřeba připravit několik verzí aktivit odpovídajících schopnostem každého dítěte. Náročná je ovšem i pro samotné děti: čekání, hluk a méně podpory dospělého vytváří výrazně náročnější podmínky pro práci. Vhodné je proto používat při skupinové práci pouze takovou úroveň, kterou má dítě již bezpečně zvládnutou z individuální činnosti. Cílem práce ve skupině tak není samotný rozvoj v dané oblasti, ale spíše schopnost dovednosti aplikovat i v jiném prostředí a v jiné situaci, než během individuální činnosti u stolu. Proto byla i testovaná metoda využita jako náplň skupinové práce.

3.5 Experimentální skupina

Skupina čítá 6 dětí v předškolním věku s PAS. 5 dětí má poruchu vývoje intelektu a absenci nebo poruchu funkční řeči. Jedno z dětí má PAS bez poruchy vývoje intelektu a s mírnou poruchou funkční řeči. Všechny děti dochází do mateřské školy speciální a jsou na individuální pracovní činnosti zvyklé. Pro většinu bylo setkání s keramickou hlinou novinkou.

Pro lepší orientaci a v zájmu ochrany osobních údajů dostanou děti pro potřeby této práce fiktivní jména: Karel, Pavel, Honza, Ondra, Vojta a Mirek. V následující kapitole bych rád u jednotlivých dětí zdůraznil nejzajímavější pokroky, kterých bylo při použití prvků strukturovaného učení dosaženo.

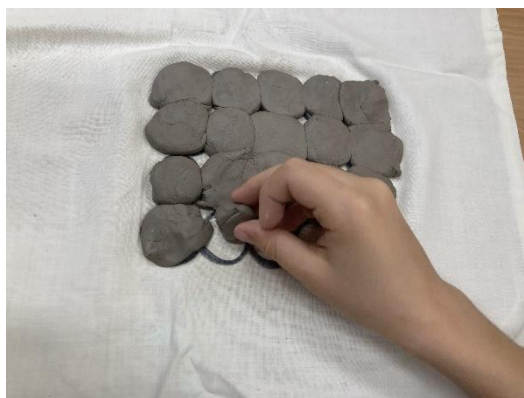
3.5.1 Karel

Je chlapec v předškolním věku, který má diagnostikovanou poruchu autistického spektra a poruchu vývoje intelektu. Do mateřské školy speciální dochází již třetím rokem. Většinu své docházky měl problém účastnit se řízené činnosti pro velice silné zaujetí stereotypní manipulací s předměty. Jedná se o pohazování a kousání do různých předmětů. Při práci měl problém tuto aktivitu přerušit a jakákoli didaktická pomůcka pro něj představovala pouze další předmět k pohazování.

Nejprve jsme se věnovali upevnění pracovních návyků pomocí jednoduchých pracovních činností jako je vhazování drobných předmětů do lahve nebo vkládání víček PET lahví do kulatých výřezů. Nešlo o třídění podle barev, tvarů a podobně a nešlo ani o motoricky složité činnosti, kdy dítě musí předmět uložit v konkrétní poloze. Cílem bylo pouhé upevnění pracovních návyků. Celý proces byl navíc podpořen hmotnou motivací v podobě oblíbené pochutiny. Během tohoto školního roku Karla začala individuální práce více zajímat. Rozšířila se taky schopnost jeho koncentrace a díky tomu jsme mohli zařadit náročnější procvičování jemné motoriky (navlékání na drátek a později i na tkaničku) a klasické vkládačky s obrázky. Postupně se zorientoval v systému třídění podle různých kategorií a jeho schopnost soustředění se časově několikanásobně prodloužila. Práce pro něj musí být dobře srozumitelná a musí navazovat. Při delší prodlevě se Karel rychle uchýlí zpět k pohazování. Stejný proces u něj spouští nesrozumitelnost zadání, občas také jeho špatná nálada nebo únava.

Karel má s keramikou zkušenost z předchozích let. Jeho předchozí práce s hlinou byla poměrně náročná. Má nutkavou potřebu ochutnávat nejdříve věci. Hlína pro něj byla naprosto nepřekonatelným lákadlem a jeho účast na práci s ní musela být velice dobře naplánovaná. Většinou se tak mohl práce účastnit hlavně prostřednictvím nástrojů jako tiskátka a podobně. Při kontaktu prsty s hlinou ji okamžitě ochutnával, a to i ve velkém množství.

Při zavedení prvků strukturovaného učení jsem zaznamenal výrazně větší soustředěnost na práci. Karel očividně věděl, co má dělat a zvládal tak plnit kolečka na plátně hlinou. K ochutnání během práce několikrát došlo, ale vždy si jen užil placky. Plát byl následně ochotný s dopomocí válet a obtisknout do něj větvičku, dále už měl sklony z hotového plátu utrhávat kousky a pojídat je.



Obrázek 11: Strukturované skládání plátu omezilo intenzitu ochutnávání (Praha 7.10.2024)



Obrázek 12: Odstraňování obtisknuté větvičky (Praha 7.10.2024)

Tento pokrok pravděpodobně způsobila lepší orientace v zadané práci, díky tomu dochází k lepšímu soustředění a nutková potřeba ochutnávat materiál ustupuje. Následné zdobení výrobku pro něj bylo opět náročnější. Vykrýt plochu misky glazurou pomocí štětce pro něj nebylo dost jasné, takže se snažil hmotu neustále ochutnávat. Následné vysypávání sklem zase vybízelo k pohazování. Pak již nebyl schopný v práci pokračovat. Bohužel nepomáhá ani vizualizace procesu a schopnost nápodoby má Karel velice omezenou.

Zajímavá byla reakce na stejný způsob práce v rámci společného programu. Tam nebyl dostatek prostoru ohlídat veškeré pokusy ochutnávat (jako při individuální práci), ale Karel se nad očekávání pustil do plnění zadané práce, aniž by bylo potřeba ho neustále hlídat. To lze vnímat jako potvrzení, že mu prvky strukturovaného učení pomohly zorientovat se v činnosti a navázat na ni.

3.5.2 Pavel

Jako jediný ze zúčastněných, nemá Pavel poruchu vývoje intelektu. Do mateřské školy speciální chodí první rok a zároveň je to jeho poslední. Je v odkladu školní docházky. Pavel má odlišný mateřský jazyk, to mu lehce komplikuje jeho poruchu funkční řeči, která je ale naprosto minimální. Velice obratně si osvojuje češtinu a během půl roku se jeho expresivní i receptivní složka řeči zlepšila několikanásobně. Nejprve chodil na individuální práci velice nerad. Protestoval hlasitým křikem a odmítal spolupracovat. Nechtěl opouštět svoji volnou hru. Postupně se naučil respektovat ukončovací rituál (písnička). Pomocí procesuálního proužku (práce-odměna-hra) jsme mu usnadnili porozumět situaci. V současné době již

na oslovení, *Pavle, pŕjdeme pracovat*, reaguje ŕklidem hraček a po chvíli samostatně odchází ke stolu.

Po překonání odporu k přechodům mezi činnostmi a ukončování volné hry, začal Pavel pracovat velice ochotně. Má rád, když je do práce zahrnuto počítání nebo písmena. Nedělají mu problém složitější logické úlohy. Velké zlepšení nastalo také v grafomotorice. Je opatrný na zašpinění rukou, ale při práci s výtvarným materiálem dokáže počkat s mytím až na konec, dokáže pochopit, že si ruce stejně znovu zašpiní.

Pavel díky použití prvků strukturovaného učení postupně získal velkou míru autonomie. Bez vizualizace kroužků na plátně bylo potřeba dohlížet, aby kousky nelepil na sebe nebo aby nelepil stále v jednom řádku. Jeho práce tak vyžadovala nepřetržité slovní vedení a zásahy do práce. Díky vizualizaci stačilo práci na začátku zadat a dále byl schopný pokračovat zcela samostatně až do splnění. Při druhém pokusu dostal Pavel očíslované kroužky, což působilo natolik motivačně, že nebylo potřeba žádného vedení. První větší zásah dospělého přišel až při válení a následném zpracování polotovaru na výrobek.

Protože byl pokrok v samostatnosti jednoznačně nejvýraznější, bylo vhodné uvažovat, kam by se dala ještě posunout za použití podobné techniky. Byl vytvořen další plánec, tentokrát se jednalo o zalaminovaný papír formátu A4, na kterém jsou narýsované rovnoběžné čáry (viz Obrázek 13). Dítě se naučí z hroudy uválet váleček a ten položí kolmo přes čáry. Nožem váleček nakrájí podle čar, které jsou na papíru. Díky tomu získá objemově stejné kousky na vkládání do koleček (viz Obrázek 14). Trhat stejně velké kousky hlíny je pro Pavla příliš abstraktní a zbytečně se tím zvyšuje potřeba dopomoci. Díky tomu získá dílky přibližně stejné velikosti.



Obrázek 13: Rozšíření pomůcky o podložku na krájení (Praha 18.11.2024)



Obrázek 14: Práce s nařezanými kousky hlíny (Praha 18.11.2024)

Pavel se velmi rychle zorientoval i při aplikaci stejného principu do společného programu. Automaticky při práci několikrát zopakoval formuli „vezmi a dej do bubliny“.

3.5.3 Honza

Když k nám Honza nastoupil, měl za sebou již rok docházky do mateřské školy speciální. Byl schopen ukončovat volnou hru i pracovat u stolu. Má však silnou potřebu stimulovat se pohybem po místnosti a delší sezení mu dělá potíže. Je zvyklý u sebe nosit talismany (drobné hračky), které mu částečně pomáhají vyrovnat se s frustrací, ale znemožňují mu pracovat oběma rukama. Při úplném odebrání talismanů projevuje chování náročné na péči v podobě bouchání a fackování. Proto je mu umožněno jít ke stolu s talismany, ale odkládá je do připraveného košíčku. Ten má ovšem v blízkosti na dosah ruky, aby věděl, že si předměty může kdykoliv vzít zpět. Systém chápe a blízkost talismanů ho uklidňuje a pomáhá mu zvládat čekání, které je pro Honzu náročné. Při výtvarných činnostech pracuje ochotně, ale často úplně po svém. Při malování štětcem si rád natírá vlastní ruce a při práci s keramickou hlínou nejraději žmoulá hlínu mezi prsty a užívá si její strukturu. Na práci potřebuje více času, protože si napřed hlínu užívá a až pak je ochotný pracovat.

Plátno se strukturou práce asi částečně pomohlo s pochopením zadané práce, nicméně je stejně potřeba neustálé slovní vedení a ukazování. Srozumitelnější je, když dospělý ukazuje do konkrétního kolečka, instrukce se pak pro dítě stává výrazně jednoznačnější a je schopné ji splnit přesně. U Honzy je zjevně potřeba dále procvičovat směr práce zleva doprava, bez vedení dává kousky hlíny do náhodných koleček na plátnu.

Při aplikaci stejných prvků do společného programu se Honza nestihl zapojit, protože byl nadšený strukturou hlíny a věnoval se jejímu žmoulání. Kdyby dostal více času, byl by pravděpodobně schopný zadanou práci plnit. Smyslová prožitková hra je ovšem také důležitá a Honzovo zaujetí pro hlínu je v tomto směru vítané.

3.5.4 Ondra

Ondra je šestiletý chlapec, který s keramikou neměl žádné zkušenosti. Porucha smyslového vnímání se u něj projevuje hypersenzitivitou i hyposenzitivitou v různých oblastech smyslového vnímání. Hlíně a podobným materiálům se ale vůbec nestraní a hmatové prožitky naopak vyhledává. V prvním pololetí nebyl schopen příliš pracovat u stolu, a tak byl na individuální činnost přiveden spíše na smyslovou hru jako přesypání sypkého materiálu, volnou hru s kinetickým pískem a podobné aktivity. Cílem bylo zvykání si na prostor třídy

a nácvik ukončování volné hry. Během zimy se však dostatečně adaptoval a je již ochotný plnit jednoduché manipulační úkoly.

Ondra velice rád hlinu hněte a zkoumá její strukturu. Protože práce s keramickou hlinou má hlavně terapeutický rozměr, dostává také na začátku činnosti prostor užít si s hlinou senzorickou hru. Hlinu nedrolí na malé kousky jako Honza, ale hněte ji v celku a různě tvaruje dlaněmi. Nejradši má hlinu měkkou a vůbec mu nevadí zašpiněné ruce. Občas si je utírá do trika a kalhot. Je schopen plnit kolečka na plátku, ale potřebuje po celou dobu práce vedení. Jinak ztrácí pozornost a věnuje se hře s hlinou. Občas má sklony vzít již rozpracovaný plát a zmačkat ho.

U Ondry je vhodné prozatím akcentovat senzorický zážitek a práci pojmout spíše jako počáteční nácvik. Na žádnou další vizualizaci nereaguje a napodobování u něj není téměř vůbec rozvinuto.

3.5.5 Vojta

Vojta má již zkušenost s keramickou hlinou z předešlé třídy. Míra jeho dřívějšího zapojení není známa, ale tento školní rok mu dělal hlavně problém pocit špinavých rukou. Ten je u práce s hlinou častou překážkou. Zbytky hlíny na kůži velice rychle vyschnou a vytváří „tahavý“ pocit velice suché pokožky. Záhy se hlína začne drolit a opadávat. Okamžitě si ruce utíral do vlasů a doprovázel to protestem ve formě hlasitého křiku. Tento křik znázorňuje veškerou jeho nespokojenost. Na začátku školního roku se náročné chování ve formě křiku projevovalo hlavně při přechodu od volné hry k řízené práci, ale také v mnoha dalších situacích. Pomohlo rozšíření komunikačních dovedností o znaky, které umožňují žádat o oblíbené předměty a zavedení prvků strukturovaného učení, které mu umožňují lépe se orientovat. Díky tomu již tolik neprotestuje při ukončení volné hry a zlepšení se projevilo i při práci s keramickou hlinou.

Při kontaktu s hlinou je Vojta stále opatrný, ale se zaujetím plní kolečka na plátku. Zatím je potřeba mu podávat připravené kousky, protože ho stresuje trhání a boření prstů do hroudy hlíny. Kousky opatrně lepí k plátku a když plátek naplní dvacetí kousky, plát před válením spojí plácáním a boucháním. Kontakt otevřenou dlaní nebo pěstí mu tolik nevadí, bouchání, pleskání a rámusení ho vyloženě baví. Aktivace síly je také důležitá. Je potřeba mu pohyb předvádět a ukazovat mu, jak je to zábavné, po chvíli se přidá. Když je plát dostatečně vybuchaný, spolupracuje již klidněji, protože kontakt s hlinou již není tak špinavý nebo není vůbec potřeba se hlíny dotýkat (válení, použití tiskátek). V průběhu práce jsme několikrát ruce otřeli do připraveného vlhkého hadru.

U Vojty je zlepšení chování znatelné v průřezu celého dne, ale jeho tolerance neoblíbeného kontaktu s hlinou je také významná. Po určité době nácviku by se asi dalo mluvit o mírné desenzitaci.

3.5.6 Mirek

Mirek má jako jediný opravdu velký problém dotýkat se hlíny. Bojí se kontaktu s hlinou, ale práce ho láká. Sám volí taktiku, kdy chce použít ruce dospělého jako nástroj. Hlinu tedy nejprve zkoušel mačkat uzavřenou v igelitovém sáčku. Očividně ho stejně trochu trápí struktura a teplota materiálu a neustále si kontroluje ruce a jejich zašpinění. Již při druhém pokusu o práci byl ochotnější se hlinou dotknout, ale stejně stále kontroluje ruce a potřebuje si je otírat.

Mirek má rád čísla a očíslovaná kolečka pro něj měla motivující význam. Zřejmě proto je nakonec ochotný hlínu mačkat. Zatím se mu nechce hlínu trhat, válet kuličky mezi dlaněmi (i když je to pro něj motoricky zvládnutelný pohyb – ověřeno), ale připravené kousky hlíny je ochotný umístit do správného kolečka s číslem a zmáčknout palcem. Po zaplnění plánu ho baví do hlíny plácát otevřenou dlaní a bouchat pěstí. Další zpracování mu již nedělá problém, protože není nutné prsty nořit do hlíny a plát je již kompaktní. Mirkovi, pravděpodobně, nejvíce vadí představa, že se mu hlína dostane pod nehty, jakýkoli kontakt, který se dá provádět otevřenou dlaní mu již tolik nevadí, a když je potřeba použít prst, je výrazně opatrnější a snaží se použít pouze bříško prstu.

Při aplikaci metody do společného programu používal již připravené kuličky hlíny a mačkání mu proto nedělalo větší problém. Opět měl pozice očíslované a byl, tím pádem, dobře motivovaný.

3.6 Další možnosti aplikace metody

Během testování se povedlo navrhnout a částečně realizovat několik dalších variant naší metody práce s keramickou hlínou s prvky strukturovaného učení. Práce se skupinou dětí s PAS vyžaduje individuální přístup, proto se běžně po aplikaci nové pomůcky projeví potřeba vytvoření škály obtížností. Díky získání více stupňů obtížnosti můžeme reagovat na cíl, který u každého jednotlivce sledujeme. Dítě, které se vypořádává s přecitlivělostí, bude potřebovat více času na samotnou manipulaci s materiálem a bylo by zbytečné ho zatěžovat dalšími úkony. Dítě, které se teprve učí pracovním návykům, bude potřebovat jiné zaměření než dítě, které všechny úkony zvládá a může rozvíjet svoji samostatnost.

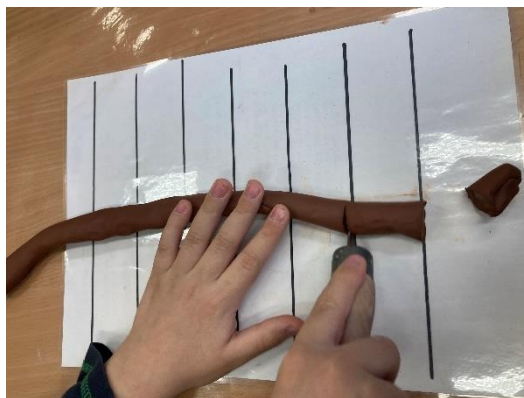
Jako první rozšíření původní pomůcky vznikl plánek s čísly. Pro děti, které o čísla projevují zájem, může být taková úprava motivující, a tak spojuje více principů strukturovaného učení dohromady. Zatímco číslice udávají jasnou strukturu ve správném směru práce, slouží zároveň jako motivace. Individualizace je v tomto případě taky podstatná, protože čísla nejsou motivující pro každého. Pro ostatní děti by číslice mohly vytvářet vizuální zmatek, a proto nelze doporučit univerzální číslování všech plánek. Stejně tak by mohly fungovat, například, písmena podle abecedy, nápisy v jednotlivých řádcích, stanice metra a podobně.



Obrázek 15. Příklad práce s očíslovanou verzí (Praha 7.10.2024)

Pro rozvoj samostatnosti je vhodné zamyslet se nad dalšími slabinami pracovního procesu. Trhání kousků hlíny z hroudy je motoricky velice zajímavá činnost, bohužel se velice špatně specifikuje, jak má být kousek velký a pro některé děti jde o nepříjemný kontakt s hlínou. Jako

vhodné řešení se povedlo vytvořit plánek na krájení hliněného válečku. Jde o papír v laminovací fólii, na kterém jsou čáry v určitých rozstupech. Síla válečku a velikost rozestupu mezi čarami na plánu určují velikost kousku hlíny. Díky čárám děti dokážou příborovým nožem váleček nakrájet na stejně velké dílky.



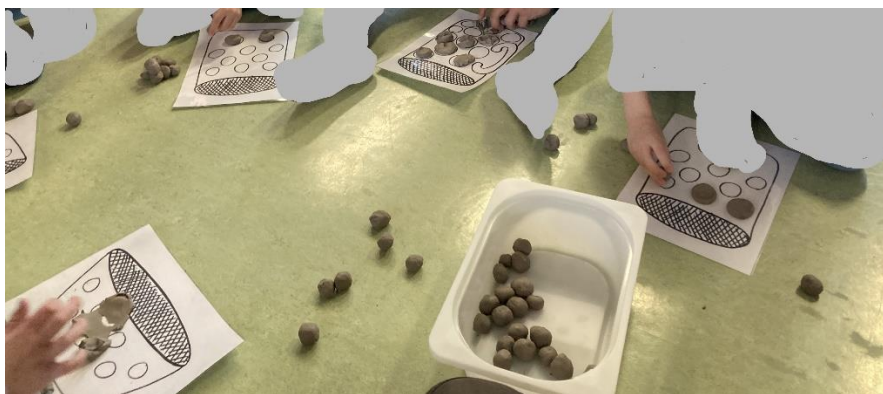
Obrázek 16: Příklad práce s podložkou na řezání dílků (Praha 18.11.2024)

Pokud má být naučená dovednost přenositelná i do jiných činností a oblastí života dětí, je vhodné zařazovat práci se stejným principem v různých situacích. Striktně strukturovaná činnost zahrnuje i jasnou strukturu prostoru. Stůl na výtvarné činnosti dává dítěti najevo, že se bude věnovat tomuto druhu práce. Pokud je však nácvik úspěšný, je vhodné jasnou strukturu trochu uvolnit a ověřit schopnost pracovat na stejném principu na jiném místě, ve skupině a podobně. Může se navíc jednat o práci s hlínou, s modelínou, s těstem i s kinetickým pískem. Důležité je zachovat podobný princip. V rámci tématu *Povolání* děti zkoušely roztloukat hliněnou kouli paličkou na placku. Cílem bylo roztloukat placku tak dlouho, dokud nevyplní obrys kruhu na podložce. Nakonec výrobek zdobily zapichováním knoflíků. Princip je podobný, kružnice na podložce označuje prostor, který je potřeba hlínou vyplnit (viz Obrázek 17).

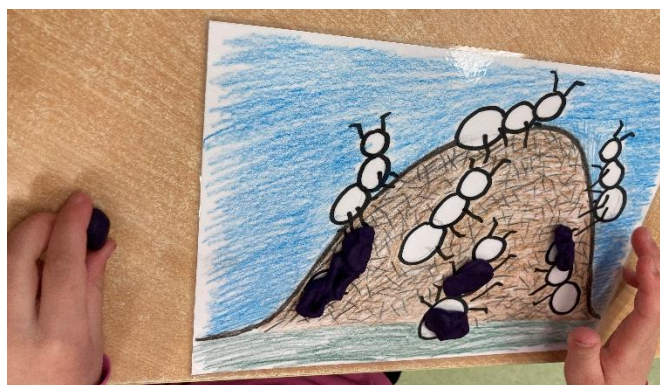


Obrázek 17: Aplikace podobného principu do společné části programu (Praha 23. 1. 2025)

Dalším způsobem ověření bylo lepení kousků hlíny do kružnic rozmístěných na papíru v laminovací fólii. Opět šlo o stejný princip, ale kružnic bylo více a nedocházelo ke spojování kousků hlíny (viz Obrázek 18). Stejný princip byl aplikován při individuální práci, pouze bylo využito jiných témat a k lepení sloužila modelína (viz Obrázek 19).



Obrázek 18: Aplikace stejného principu do společné části programu (Praha 24. 1. 2025)



Obrázek 19: Aplikace principu do individuální práce s modelinou (Praha 26. 11. 2024)

Jako poslední ověřené rozšíření posloužil výrobek květináče ve tvaru vajíčka na Velikonoce. Vzhledem ke kulatému tvaru již nemohl být použit plát, ale bylo potřeba vymáchat tvar z kousků přímo na modelu. Jako kopyto posloužila plastová průhledná koule, která byla vycpaná bílým papírem pro lepší viditelnost a kontrast kružnic, které opět znázorňují kam má dítě nalepit kousek hlíny. Tentokrát již nejde postupovat podle zásady směru práce a celkově se jedná o mnohem volnější variantu práce. Koule neleží na stole, ale pedagog ji celou dobu práce drží v ruce a nastavuje místa, kde je potřeba doplňovat. Práce je výrazně složitější a je vhodné ji dát dětem, které si již zkusily i jiné aplikace metody. Díky tomu jim připadá význam koleček na kouli srozumitelný.



Obrázek 20: Aplikace stejné metody na jiný tvar (Praha 4. 3. 2025)

Všechna navrhovaná řešení by bylo vhodné dále testovat a vytvořit tak ucelenou sadu pomůcek. Vzhledem k možnému využití metody v prostředí podporovaného zaměstnávání, by mohla tato škála sloužit i jako rozpracování jednotlivých postupů při výrobě série.

4 Diskuze

Do ověřování metody bylo zapojeno 6 dětí s PAS v předškolním věku. Na jejich příkladu se ukázalo, jak je metoda strukturovaného učení vhodná pro lidi s PAS na mnoha různých rovinách. Zatímco jednomu zapojení struktury pomohlo překonat počáteční senzoricou hypersenzitivitu, druhému zase pomohlo porozumět instrukcím. U žádného ze šesti dětí metoda nepřinesla totožný výsledek jako u ostatních.

Zvýšení samostatnosti přinesla metoda nejvíce u Pavla, který nemá poruchu vývoje intelektu. Díky jasnému postupu práce již nepotřebuje téměř žádné vedení. Dalo by se předpokládat, že u ostatních by podobný pokrok byl závislý na delším nácviku. Dále by také (konkrétně u Pavla) mohla pomoci vizualizace jednotlivých kroků pomocí fotky nebo obrázku. Vhodné by mohlo být také využití video návodů, podle kterých by ho určitě bavilo postupovat a pravděpodobně by umožnily některé prvky strukturované práce zase vynechat. Například trhání kousků hlíny z velké hroudy, porovnávání velikosti s nějakým předmětem (vzorová kulička) a případná úprava velikosti by mohla nahradit plánek na řezání válečku.

Senzorická integrace a desenzitace jsou velice dlouhodobé procesy, které by vyžadovaly mnohem delší a intenzivnější práci. Pozorování v tak krátkém časovém úseku nepřináší žádné zásadní změny. Metoda strukturovaného učení aplikovaná do práce s hlínou může ovšem tuto činnost zpřístupnit a odstranit ostatní bariéry. Tím je myšlena, například, nesrozumitelnost a přílišná nejednoznačnost, která může vzhledem ke specifickým rysům PAS činit lidem s touto diagnózou problémy. Když je práce dobře nastavená, může se dítě soustředit na prožitek z hlíny a nestresují ho ostatní okolnosti. Radost a dobrá nálada by měla být předpokladem pro získání pozitivního vztahu k terapeutické práci s keramickou hlínou.

K nácviku nedocházelo ani jednou týdně, ale každý se k práci dostal maximálně jednou za měsíc. U většiny dětí by jednoznačně pomohlo častější opakování, minimálně jednou týdně. Zároveň by bylo také vhodné podobný princip používat co nejčastěji při dalších činnostech jako je individuální práce (například s modelínou) a společný program. Celkově mělo na nácvik práce a pochopení principu zásadní vliv prostředí třídy, které podobné principy aplikuje a používá téměř v každé části denního programu. Z jednotlivých popisů je znatelné, že celkový pokrok tkví v každodenní práci v uceleném systému.

Vzhledem k výsledkům, které přineslo zavedení metody do praxe, je evaluace poměrně komplikovaná. U každého ze zúčastněných dětí přinesla práce nějaký výsledek, ale pro popsání evaluačních kritérií bychom potřebovali delší zapojení do praxe a větší vzorek dětí. Jako nejpodstatnější evaluační kritéria lze doporučit monitorovat snižování dopomoci a překonávání senzoricých překážek. Pro tyto účely lze navrhnout vytvoření tabulky, kde je hodnocena samostatnost a reakce na senzorické podněty u každého jednotlivého kroku. Tato tabulka by se vyplňovala na začátku a po určitém období nácviku. V rámci školního roku typicky na začátku, v pololetí a na konci školního roku. Díky tabulce je možné sledovat pokrok v jednotlivých oblastech. Vhodné je vypracovat také slovní hodnocení reakcí a projevů dítěte.

Za zásadní výhodu metody lze označit velice nízké nároky na další vybavení. Pakliže již disponujeme vším potřebným na provoz keramické dílny, stačí jen drobná úprava běžných pomůcek, a to za použití běžných kancelářských potřeb jako je lihová fixa.

5 Závěr

Aplikování metody strukturovaného učení do práce s keramickou hlinou může sloužit jako příklad, kde všude je prostor pro využití tohoto konceptu. V praxi i běžném životě lze najít mnoho činností, které tyto prvky obsahují a ani si je neuvědomujeme. Stejně tak jako akademický rok končí zaslouženým volnem, na které se studenti právem těší a měsíc práce končí výplatou, je práce na plátěném plátnu zakončena lentilkou. Je to také úsek práce, také je to cíl a dětem s PAS může pomoci se získáváním pracovních návyků, které jsou důležité pro jejich všestranný rozvoj.

Metoda by mohla najít využití také ve volnočasových aktivitách jedinců se speciálními potřebami nebo v podporovaném zaměstnávání. Plát keramické hlíny je výchozím polotovarem, ze kterého je možné vytvořit nespočet finálních výrobků. Díky jednoduchosti a jasné metodice by šel aplikovat i do sériové výroby, kdy je potřeba dosáhnout vždy stejné velikosti, tvaru nebo síly plátu.

Metodu by šlo dále zkoumat pro její využití v ergoterapii, arteterapii i v podobné třídě, ve které byla aplikována v rámci této bakalářské práce. Jak je zmíněno v diskuzi, její přímý vliv na senzorickou integraci nelze v rámci této práce popsat, ale má určitý potenciál ve zpřístupnění práce lidem s PAS, kteří tyto terapie využívají a mohou pro ně mít značné benefity. Pokud je pro ně obtížné, skrze symptomatiku PAS, účastnit se zmíněných terapií, mohla by jim vhodná aplikace metody strukturovaného učení pomoci.

6 Seznam literatury

- ADAMCOVÁ, M., 1994. *Keramika pro malé i velké*. 1. vydání. Olomouc: FIN. ISBN 80-85572-67-2.
- BAZALOVÁ, B., 2023. *Psychopedie*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-3725-1.
- BOGDASHINA, O., 2017. *Specifika smyslového vnímání u autismu a Aspergerova syndromu*. 1. vyd. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-06-0.
- BONDI, A., FROST, L., 2007. *Vizuální komunikační strategie v autismu*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2053-1.
- ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z., 2008. *Strukturované učení*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-475-5.
- HELUS, Z., 2019. *Úvod do psychologie*. 1. vyd. dotisk. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4675-3.
- MOOR, J., 2010. *Hry a zábavné činnosti pro děti s autismem*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-787-9.
- MÜLLER, O., a kolektiv, 2023. *Terapie ve speciální pedagogice*. 2. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4172-7.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 2003. *Pedagogický slovník*. 4. aktu. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.
- SVOBODA, M., ČEŠKOVÁ, E., KUČEROVÁ, H., 2006. *Psychopatologie a psychiatrie*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7367-154-9.
- THOROVÁ, K., 2015. *Vývojová psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0714-6.
- THOROVÁ, K., 2016. *Poruchy autistického spektra*. 3. přepr. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0768-9.
- ÚZIS ČR, 1994. *10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí* [online]. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR. Aktualizováno 2018[vid. 08. 07. 2024]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/>
- ÚZIS ČR, 2024. *11. revize Mezinárodní klasifikace nemocí* [online]. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR. Aktualizováno v lednu 2024 [vid. 08. 07. 2024]. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/index.php?pg=registry-sber-dat--klasifikace--mezinarodni-klasifikace-nemoci-mkn-11>
- VÁGNEROVÁ, M., 2016. *Obecná psychologie*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-3268-1.