

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PEDAGOGIKY

**SPECIFIKA HUDEBNÍ VÝCHOVY U ŽÁKŮ S
PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Simona Blechová

Učitelství pro základní školy, obor Učitelství pro 1. stupeň

Vedoucí práce: PhDr. Josef Slowík, Ph.D.

Plzeň 2020

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

V Plzni, 1. června 2020

.....
vlastnoruční podpis

RÁDA BYCH PODĚKOVALA PANU DOKTORU SLOWÍKOVI ZA
ODBORNÉ VEDENÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE A POSKYTNUTÍ
KONZULTAČNÍCH HODIN, KTERÉ PRO MĚ BYLY VELKÝM PŘÍNOSEM.

SPECIFIKA HUDEBNÍ VÝCHOVY U ŽÁKŮ S PORUCHOU AUTISTICKÉHO
SPEKTRA

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI
Fakulta pedagogická

Akademický rok: 2018/2019

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE
(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Bc. Simona BLECHOVÁ**
Osobní číslo: **P17M0001K**
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**
Téma práce: **Specifika hudební výchovy u žáků s poruchou autistického spektra**
Zadávací katedra: **Katedra pedagogiky**

Zásady pro vypracování

1. Zpracování projektu práce
2. Sběr a analýza odborné literatury
3. Realizace projektu práce
4. Závěry a doporučení pro praxi
5. Zpracování a odevzdání DP i v elektronické podobě

Rozsah diplomové práce:
Rozsah grafických prací:
Forma zpracování diplomové práce: **tištěná**

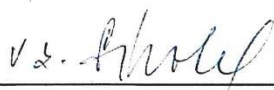
Seznam doporučené literatury:

TUCKERMANN, A., A. HÄUBLER a E. LAUSMANN. Strukturované učení v praxi: uplatnění principů Strukturovaného učení v prostředí běžné školy. Praha: Pasparta, 2014. ISBN 978-80-905576-3-5.
JELÍNKOVÁ, Miroslava. Vzdělávání a výchova dětí s autismem. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-383-2.
BOGDASHINA, O'ga. Specifika smyslového vnímání u autismu a Aspergerova syndromu. Praha: Pasparta, 2017. ISBN 978-80-88163-06-0.
BITTMANNOVÁ, Lenka a Julius BITTMANN. Podpora začlenění žáka s autismem do třídního kolektivu: prevence šikany prostřednictvím besed se spolužáky, rodiči a pedagogy. Praha: Pasparta, 2017. ISBN 978-80-88163-53-4.
SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. Hudební psychologie pro učitele. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2060-2.
ŠPORCLOVÁ, Veronika. Autismus od A do Z. Praha: Pasparta, 2018. ISBN 978-80-88163-98-5.

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Josef Slowík, Ph.D.**
Katedra pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: 7. prosince 2018
Termín odevzdání diplomové práce: 30. června 2020

V Plzni dne 22. ledna 2019



RNDr. Miroslav Randa, Ph.D.
děkan



Mgr. Milan Podpera, Ph.D.
vedoucí katedry

OBSAH

SEZNAM ZKRATEK	3
ÚVOD	5
1 AUTISMUS – VYMEZENÍ POJMU	7
1.1 HISTORIE AUTISMU	7
1.2 PŘÍČINY VZNIKU AUTISMU	8
1.3 KLASIFIKACE PORUCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA	9
1.3.1 Charakteristika klasifikace poruch	10
2 PROJEVY PORUCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA	12
2.1 OBLAST SOCIÁLNÍCH VZTAHŮ	12
2.2 OBLAST KOMUNIKACE	13
2.2.1 Neverbální komunikace	13
2.2.2 Verbální komunikace	14
2.2.3 Představitost, zájem a hra	15
3 DIAGNOSTIKA PORUCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA	17
3.1 SCREENINGOVÁ VYŠETŘENÍ A DIAGNOSTICKÉ NÁSTROJE	18
3.2 DIFERENCIÁLNÍ DIAGNOSTIKA	20
4 VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY A TERAPIE	21
4.1.1 Terapie ve spojení s vzdělávacími programy	22
4.2 PROGRAM TEACCH	23
4.2.1 Strukturace prostoru	24
4.2.2 Strukturace času	24
4.2.3 Pomůcky	24
4.2.4 Strukturalizace úkolů a instrukcí	25
4.3 HIGASHI PROGRAM	25
4.4 APLIKOVANÁ BEHAVIORÁLNÍ ANALÝZA (ABA)	26
4.5 PROGRAM HANEN – MORE THAN WORDS	27
4.6 EARLY BIRDS PROGRAM	27
4.7 PECS – PICTURES EXCHANGE COMMUNICATION SYSTÉM, VÝMĚNNÝ OBRÁZKOVÝ KOMUNIKAČNÍ SYSTÉM	27
4.8 INTERAKTIVNÍ PŘÍSTUPY	28
4.8.1 Herní a interakční terapie	28
4.8.2 Muzikoterapie	28
4.8.3 Zooterapie	30
4.8.4 Relaxace	30
4.9 AKTIVITY	30
5 SMYSLOVÉ VNÍMÁNÍ U DĚTÍ S AUTISMEM	32
6 INKLUZIVNÍ VÝCHOVA A VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S AUTISMEM	35
6.1 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ PRO ŽÁKY S PAS	36
7 HUDEBNÍ VÝCHOVA	39
7.1 HUDEBNÍ VÝCHOVA NA ZŠ	39
7.2 PRAKTICKÉ HUDEBNÍ ČINNOSTI VYUŽÍVANÉ NA 1. STUPNI	40
8 INTEGROVANÁ VÝUKA VÝCHOVNÝCH PŘEDMĚTŮ	42
8.1 TEMATICKÉ VYUČOVÁNÍ	45
8.2 ORGANIZAČNÍ PODMÍNKY	45
9 SPECIFIKA HUDEBNÍ VÝCHOVY U DĚTÍ S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA	47
9.1 CÍL ŠETŘENÍ	47
9.2 METODOLOGIE KVALITATIVNÍHO ŠETŘENÍ	47

9.2.1	Přednosti a nevýhody kvalitativního výzkumu	48
9.3	VYUŽITÝ PŘÍSTUP V ŠETŘENÍ	48
9.4	METODY VYUŽITÉ V ŠETŘENÍ	49
9.4.1	Analýza dokumentů	49
9.4.2	Rozhovor	49
9.4.3	Pozorování	49
9.4.4	Experiment	50
10	PŘÍPADOVÉ STUDIE	51
10.1	PŘÍPADOVÁ STUDIE Č. 1	51
10.1.1	Pozorování projevů chování při hudební výchově	52
10.1.2	Polostrukturovaný rozhovor	53
10.1.3	Vyhodnocení 1. případové studie	54
10.2	PŘÍPADOVÁ STUDIE Č. 2	55
10.2.1	Pozorování projevů chování v hodině hudební výchovy	57
10.2.2	Polostrukturovaný rozhovor	58
10.2.3	Vyhodnocení 2. případové studie	59
10.3	PŘÍPADOVÁ STUDIE Č. 3	60
10.3.1	Pozorování projevů chování v hodině hudební výchovy	62
10.3.2	Polostrukturovaný rozhovor	63
10.3.3	Vyhodnocení 3. případové studie	64
11	REFLEXE BĚŽNÉ A INTEGROVANÉ VÝUKY HV	66
11.1	POZOROVÁNÍ BĚŽNÉ HODINY HV	66
11.2	VYHODNOCENÍ POZOROVÁNÍ VYUČOVACÍ HODINY	68
11.3	INTEGROVANÉ VYUČOVÁNÍ V PRAXI	69
11.4	ZHODNOCENÍ HODINY Z POHLEDU VÝZKUMNÍKA	70
11.5	ZHODNOCENÍ HODINY Z POHLEDU HOSPITUJÍCÍHO PEDAGOGA 1 – POLOSTRUKTUROVANÝ ROZHOVOR	73
11.6	ZHODNOCENÍ HODINY Z POHLEDU HOSPITUJÍCÍHO PEDAGOGA 2 – POLOSTRUKTUROVANÝ ROZHOVOR	74
12	SHRNUTÍ VÝZKUMU	77
	ZÁVĚR	79
	RESUMÉ	81
	RESUMÉ	83
	SEZNAM LITERATURY	85
	SEZNAM TABULEK	88
	PŘÍLOHY	I

SEZNAM ZKRATEK

ABA - aplikovaná behaviorální analýza

ADHD - porucha pozornosti, hyperaktivity a impulzivity

ADI-R – Autism Diagnostic Interview-Revised

ADOS – Autism Diagnostic Observation Scale

AQ TEST - Kvocient autistického spektra

AP - asistent pedagoga

AS - Aspergerův syndrom

A.S.A.S. – The Australian Scale for Asperger's Syndrome - screeningová metoda

CARS - posuzovací škála dětského autismu

CHAT – Checklist for Autism in Toddlers

ČJ - český jazyk

ČR - Česká republika

DACH - dětské autistické chování - screeningová metoda

E.U.R. - výuková metoda postavená na konstruktivistickém přístupu k učení (evokace, uvědomění a reflexe)

HANEN - výchovně vzdělávací strategie zaměřená na ranou intervenci dětí s autismem

HV - hudební výchova

IVP - individuální vzdělávací plán

MKN-10 - mezinárodní klasifikace nemocí

NAUTIS - organizace pro jedince s poruchou autistického spektra

NS - nervová soustava

OCD - obsedantně kompulzivní porucha

PAS - porucha autistického spektra

PČ - pracovní činnosti

PECS - Pictures Exchange Communication System, výměnný obrázkový komunikační systém

PPP - pedagogicko-psychologická poradna

PVP - pervazivní vývojové poruchy

RVP ZV - rámcový vzdělávací plán pro základní vzdělávání

SPC - speciálně pedagogické centrum

SVP - speciálně vzdělávací potřeby

ŠPZ - školní poradenské zařízení

ŠVP - školní vzdělávací plán

TEACCH - program strukturovaného učení

VV - výtvarná výchova

ÚVOD

Hudební výchova je nedílnou součástí výchovných předmětů, bývá však často dětmi neoblíbená. Důvodů může být spousta. Strach z pěveckého projevu, stud, stres z hudební nauky, která bývá pro velkou část dětí strašákem. Pokud není hodina vedena odborníkem, který dokáže žáky zaujmout a odstranit všechny tyto bariéry, může neoblíbenost předmětu zapříčinit negativní vztah nejen k samotnému předmětu, ale i vztah k hudbě samotné.

U dětí s poruchou autistického spektra je obzvláště důležité zaměřit se na mnoho aspektů nejen v hudební výchově, ale i v ostatních předmětech. Děti s PAS jsou často více senzitivní. Od útlého dětství jsou neustále vystavovány různým situacím, které se jim hůře zpracovávají. Úkolem pedagoga je pomoci těmto žákům a snažit se jim život udělat jednodušší a barevnější, být jim oporou ve školském systému.

Cílem teoretické části je zaměřit se na poruchy autistického spektra v širším slova smyslu, historii onemocnění, základní klasifikaci, příčiny onemocnění, přehled projevů chování u dětí s autismem a diagnostiku. Dále jsou uvedeny možnosti terapie a programy vzdělávání dětí, které pomáhají k snadnějšímu zvládnutí vzdělávání, ale i samotného handicapu. Protože je diplomová práce zaměřená na žáky, kteří jsou vzděláváni na běžné základní škole, jsou zde vymezeny termíny integrace a inkluze jako takové. Pro začlenění dítěte s PAS je třeba mít vypracován individuální vzdělávací plán, který v sobě musí obsahovat i úpravy v oblasti výchovných předmětů. Z toho vyplývá, že pedagogové mají možnost vyučovat předmět jinak, pomocí integrované výuky, která je hlavním tématem teoretické části diplomové práce.

Praktická část diplomové práce se zaměří na tři konkrétní případy jedinců, kteří jsou vzděláváni na běžné základní škole a mají diagnostikovanou poruchu autistického spektra. Úkolem praktické části je porovnat běžnou výuku hudební výchovy s výukou integrovaného vyučování a zaměřit se na to, jakým způsobem se dítě s PAS při těchto hodinách chová, zda integrovaná výuka dokáže eliminovat negativní projevy chování, které mohou narušit hodinu a zároveň dítěti uškodit v začlenění se do běžného kolektivu třídy. Součástí praktické části jsou i rozhovory s žáky samotnými, pedagogem a ředitelem školy, kteří se zúčastnili ukázkové hodiny, kterou připravil a

odučil sám výzkumník. V závěru vše vyústí k potvrzení či vyvrácení hypotézy, zda vůbec přistoupit na tento styl výuky a co všechno je k těmto změnám potřeba.

1 AUTISMUS – VYMEZENÍ POJMU

Autismus patří do kategorie pervazivních vývojových poruch, což znamená, že jde o postižení, kdy vývoj jedince probíhá jiným způsobem než u jedince zdravého a projeví se ve všech oblastech života. Handicapovaní jedinci mají problémy ve vývoji komunikace, sociálních interakcí a představitosti. U odborníků se více než autismus používá právě pervazivní vývojová porucha, protože spousta jedinců si autismus spojuje s uzavřeností, což není nejvýstižnější. (Jelínková, 2008)

Organizace NAUTIS, která se zabývá podporou jedinců s poruchou autistického spektra (PAS), definuje tuto nemoc jako poruchu dětského mentálního vývoje, kdy chování a projevy jsou u dětí s tímto postižením různorodé, mění se s jejich vývojem a souvisí se stupněm mentálního handicapu. Porucha autistického spektra je tzv. souhrnný název pro všechny vývojové poruchy, které se vyznačují nevyhovující sociální interakcí, představitostí a komunikací. Touto nemocí je postiženo každé 88. dítě. Častěji se vyskytuje u mužů, zhruba 3-4:1. Nepoměr je pravděpodobně zapříčiněn tím, že dívky lépe navazují sociální kontakt, verbální projev a mají více zájmů, tudíž jsou schopny své deficity dohonit. [1]

1.1 HISTORIE AUTISMU

Autismus je odvozený od slova „*autos*“, což znamená sám. Jako první ho definoval americký dětský psychiatr Leo Kanner v roce 1943, který zjistil, že autismus není to samé jako dětská schizofrenie, a definoval ho jako samostatný syndrom. Autismus se vyjadřuje dvěma klíčovými prvky, které Kanner popsal jako autistickou uzavřenost a touhu po neměnnosti přidružené k dalším behaviorálním projevům a izolovaným schopnostem. (Richman, 2015)

V době, kdy se o autismus zajímal psychiatr Kanner, publikoval vídeňský psychiatr Hans Asperger práci o autistické psychopatii. Vzájemně se kvůli válce, která probíhala, nemohli setkat. Přesto jsou jejich studie o vysoce funkčním autismu a Aspergerově syndromu (AS), který byl pojmenován po něm, velmi podobné. (Richman, 2015) Od Kannerova autismu se liší pozdějším výskytem, lepšími schopnostmi v komunikaci, sociálními vztahy a hlavně velmi úzkým okruhem zájmů. (Richman, 2015)

Celých 45 let se pracovalo s teorií, že onemocnění je způsobeno příliš chladnými matkami, které neprojevovaly dostatek citu a zájmu o své dítě. Děti pak reagovaly na takové chování svou uzavřeností. Léčba spočívala v odebrání dítěte, kde ho zavřeli do psychiatrické léčebny a léčili ho jediným možným způsobem – medikací a psychoterapií. Postupem času se začínaly objevovat důkazy, které jasně ukazovaly na špatné odhadnutí příčin autismu a jeho léčbu. Na základě několika empirických výzkumů se začalo pracovat s názorem, že jde o vývojovou poruchu a příčinu je třeba hledat v oblasti organické, biologické a somatické. (Jelínková, 2008) V šedesátých letech 20. století pracoval s autistickými dětmi Ivar Lovaas. Využíval individuální terapie, modifikaci chování a aplikovanou behaviorální analýzu. Když v roce 1974 zveřejnil ve své studii výsledky své práce, kdy pracoval s devatenácti dětmi, z nichž devět dosáhlo po terapii úrovně zdravých dětí, uvědomila si společnost, že autismus nemá s nevhodným působením rodičů a následnou obrannou reakcí nic společného. (Richman, 2015)

V roce 1988 proběhla v Hamburku konference, kde byl mimo jiné revidován mezinárodní klasifikační systém, a autismu byl zařazen mezi vývojové poruchy. (Jelínková, 2008)

1.2 PŘÍČINY VZNIKU AUTISMU

Etiologie autismu není dosud známá. V literatuře, článkách na webových stránkách najdeme velkou spoustu možných příčin vzniku. Jediné, v čem se všechny tyto zdroje shodují, že je autismus neurologická porucha, která může být zapříčiněna genetickými dispozicemi, potížemi v prenatálním období, kdy mohla matka prodělat nějaké infekční onemocnění, při těžkém porodu došlo k přidušení dítěte nebo se porod spustil o několik týdnů dříve. To, že v těhotenství dojde ke komplikacím, ale neznamená jasnou příčinu vzniku onemocnění, nýbrž si tělo vytváří příhodnější prostředí pro jeho rozvoj. [2]

Miroslava Jelínková ve své publikaci *Vzdělávání a výchova dětí s autismem* píše, že příčina autismu není dosud známa, ale určitá poškození na mozku byla zjištěna. Je evidentní, že jde o neurologickou poruchu, která se projeví v poznávacím vnímání a poté v chování handicapovaného jedince. *„Celá řada neurochemických studií mozku prokázala, že je několik variant mozkových dysfunkcí, které vedou k úplnému rozvinutí autistického syndromu. Podle profesora Gillberga jsou nervové buňky v mozku*

postiženého autismem pravděpodobně „víceizolované“ než v mozku člověka zdravého, což sehraje určující roli při vývoji sociálních a komunikačních interakcí.“ (Jelínková, 2008, s. 11)

Rozdíl mezi zdravým člověkem a jedincem postiženým autismem se dá dobře vysvětlit na příkladu. Pokud dáme na stůl tři předměty – míček, pomeranč a jablko stejné velikosti, pravá hemisféra zdravého dítěte nebo i dítěte s mentální retardací či afázií si všimne, že na stole jsou tři kulaté předměty, které mají stejnou velikost. Zde dojde k procesu syntézy, a aby došlo k navazujícímu procesu analýzy, musí odpovědnost převzít levá hemisféra, jejímž úkolem je, aby sdělená informace dostala svůj smysl. Profesor Gillberg se domnívá, že u dítěte s autismem je proces analýzy zpomalen nebo úplně chybí. (Jelínková, 2008) Na vzniku autismu se podílí nejenom biologický původ, ale i další faktory, včetně prostředí. (Richman, 2015)

1.3 KLASIFIKACE PORUCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Dle Světové zdravotnické organizace jsou poruchy autistického spektra, jinak pervazivní vývojové poruchy, zařazeny pod kód F84. *„Skupina těchto poruch je charakterizována kvalitativním porušením reciproční sociální interakce na úrovni komunikace a omezeným, stereotypním a opakujičím se souborem zájmů a činností. Tyto kvalitativní abnormality jsou pervazivním rysem chování jedince v každé situaci. K vyznačení současné somatické a mentální retardace lze použít dodatkový kód. [3]*

Poruchy autistického spektra:

1. Dětský autismus- Autistická porucha infantilní – autismus, psychóza, Kannerův syndrom
2. Atypický autismus – Atypická dětská psychóza, Mentální retardace s autistickými rysy
3. Rettův syndrom
4. Jiná dětská dezintegrační porucha – Infantilní demence, Dezintegrační psychóza, Hellerův syndrom, Symbiotická psychóza
5. Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby
6. Aspergerův syndrom – Autistická psychopatie, Schizoidní porucha v dětství
7. Jiné pervazivní vývojové poruchy
8. Pervazivní vývojová porucha NS [3]

1.3.1 CHARAKTERISTIKA KLASIFIKACE PORUCH

Dětský autismus – patří do skupiny poruch, které jsou typické zhoršením společenských vazeb a způsobu komunikace, stereotypně opakující se zájmy a aktivity. Objevují se nápadné rysy chování ve všech situacích. Dětský autismus se projevuje v několika stupních. (Pátá, 2007)

Atypický autismus – porucha tvořící součást autistického spektra. Dítě však splňuje jen některá diagnostická kritéria, která jsou daná pro dětský autismus. Je to termín pro takové osoby, pro které se hodí výrok autistické rysy nebo sklony. (Thorová, 2016)

Rettův syndrom – Pervazivní vývojová porucha, která se vyskytuje výhradně u dívek, vzácně se může vyskytnout i u mužů. Počáteční vývoj dítěte je normální, poté ale nastává období stagnace či regrese. Dítě ztrácí schopnost řeči a vědomého užívání rukou. Začnou se objevovat stereotypní pohyby horních končetin, zhoršená chůze a zpomalující se růst hlavy. (Černá a kol., 2015)

Jiná dětská dezintegrační porucha – *„Typ pervazivní vývojové poruchy, která je charakterizovaná tím, že po období zcela normálního vývoje následuje trvalá ztráta dříve získaných dovedností v různých oblastech vývoje průběhem několika měsíců. Typicky je to doprovázeno ztrátou zájmu o okolí, stereotypním motorickým manýrováním a porušenou sociální interakcí a komunikací podobně jako u autismu. V některých případech může být porucha v určitém spojení s encefalopatií, ale diagnóza by měla být založena na projevech chování.“* [3]

Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby – *„Tato porucha je špatně definovatelná s nejistou nozologickou validitou. Položka označuje skupinu dětí s těžkou mentální retardací (IQ pod 34), jejichž hlavní problém tkví v hyperaktivitě a v poruchách pozornosti, ale i ve stereotypním chování.“* [3]

Aspergerův syndrom – Má podobné příznaky jako autismus. Stereotypní chování, neobvyklé zájmy, poruchy sociální interakce a komunikace. Při tomto postižení není narušen vývoj řeči a kognitivní funkce. Jedinci s AS mívají intelekt v oblasti normy až nadprůměru. Aspergerův syndrom může být vysokofunční nebo nízkofunční. (Fisher, Škoda, Svoboda, Zilcher, 2014)

Jiné pervazivní vývojové poruchy a pervazivní vývojová porucha NS – není v MKN-10 blíže specifikováno.

2 PROJEVY PORUCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Jádro problémů postižení je v oblastech komunikace, sociálních vztahů a představitivosti. Tyto tři oblasti profesorka Lorna Wing nazvala triádou autistického postižení (Jelínková, 2008). Sociální chování se dá pozorovat u dítěte již v prvních týdnech života. Směje se, brouká, navazuje oční kontakt. S každým novým dnem se toto sociální chování upevňuje. U dětí s PAS je sociální chování odlišné. S hloubkou postižení se problémy z oblasti sociálních dovedností liší. Některé děti mají se základními sociálními dovednostmi problémy, které náleží dětem v kojeneckém věku, u jiných dětí sociální chování zas odpovídá tříletému, jiná skupina může odpovídat úrovni šestiletého dítěte. Sociální intelekt je vůči mentálním schopnostem jedince s PAS v deficitu. (Thorová, 2012)

2.1 OBLAST SOCIÁLNÍCH VZTAHŮ

Rozlišujeme čtyři typy sociální interakce u jedinců s PAS:

- a) typ osamělý
- b) typ pasivní
- c) typ aktivní zvláštní
- d) typ formální (Thorová, 2012)

a) Dítě se nesnaží navázat fyzický kontakt, jako je mazlení nebo chování. Nechce lechtat, houpat. Jsou ale fyzické doteky, které naopak může mít rádo. Nevyhledává společnost, hru, nestojí o přátele. Dítě je samotářské, nemá zájem o komunikaci. Očnímu kontaktu se vyhýbá, nebo naváže neurčitý oční kontakt bez toho, aniž by v něm byl nějaký záměr. Děti s tímto typem sociálního chování mají snížený práh bolesti, nevyhledávají útěchu. Odmítají kolektivní hry, pokud se nachází ve skupině dětí, stahují se do ústraní. V prvním roce života chybí projev separační úzkosti, nedrží se u rodičů. Dítě může být i velmi aktivní bez schopnosti vcítit se do pocitů druhých lidí. Je agresivní, nevnímá reakce ostatních dětí. Když má dospělý snahu ovlivnit jeho chování, na dítě to nemá žádný vliv. S věkem se kontakt s velmi blízkými osobami zlepšuje. (Thorová, 2012)

b) Dítě kontakt nevyhledává, ale ani se ho nesnaží navázat. Sociální chování je méně odlišné. Pasivně akceptuje kontakt, který si většinou řídí. V této skupině se ale nachází celkem dost dětí, které se rády mazlí a fyzický kontakt si užívají. Chybí zde

schopnost projevit své potřeby. Dokáží se v malé míře těšit z konverzace, společenských akcí a styku s novými lidmi. Mají omezenou schopnost sdílet radost, vyjádřit empatii, poskytovat útěchu, s někým se podělit nebo poprosit o pomoc. Když už se chtějí zapojit do nějaké společné hry, neví, jak se do ní zapojit, aby byly nápomocné. Poruchy chování jsou v této skupině méně časté. (Thorová, 2012)

- c) Jedinci jsou příliš spontánní v oblasti sociální interakce. Často se nepřiměřeně dotýkají cizích lidí, nedodržují intimní vzdálenost. Jejich gestikulace a mimika je přehnaná až bizarní. Nemají vztah k posluchači. Jejich řečové a myšlenkové perseverace se týkají oblastí vlastních zájmů. Ulpívavě se dotazují, sociální chování je často až obtěžující. Dodržují sociální rituály. Špatně chápou pravidla společenského chování. Při navázání očního kontaktu zírají do očí. Často se tento typ sociálního kontaktu pojí s hyperaktivitou. (Thorová, 2012)
- d) Tato skupina je typická pro děti a dospělé lidi s vyšším IQ. Dokáží se velmi dobře vyjadřovat. Jejich řeč je formální, precizní a působí strojeně. Působí chladně, chovají se odtažitě i ke své rodině. Rituály, které si dítě vytvoří, se musí za každou cenu dodržovat, pokud to tak není, dochází k afektům. Nechápu ironii, nadsázku, žert. Jsou společensky naivní, říkají, co mají na jazyku bez ohledu na to, jaký může být dopad. Velkým zájmem této kategorie jsou encyklopedie. (Thorová, 2012)

2.2 OBLAST KOMUNIKACE

Jedinci s PAS mají kvalitativní i kvantitativní postižení řeči. Je zpožděná a vyvíjí se odlišným způsobem než u jedinců zdravých. Projevuje se echolálií, monotónní řečí bez intonace, nedostatky v napodobování a spontánnosti v použití jazyka, nesprávným využitím zájmen, rozdílem v porozumění, vyjadřování a neschopností chápat abstraktní pojmy. Zhruba u poloviny dětí s PAS se řeč nevyvine, aniž by se děti snažily vykompenzovat tento nedostatek pomocí gest nebo mimiky. U dětí, u kterých se řeč rozvine, nepoužívají ji běžným konverzačním způsobem. (Richman, 2015)

2.2.1 NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE

Existují typické potíže v neverbální komunikaci, které se objevují u dětí s PAS.

Gesta – ukazování vyjadřující zájem, gesto, které má upoutat pozornost, chybí nebo se objeví až v pozdějším věku. Nahrazují ho slovem „hele“. Ukazování, které vyjadřuje žádost, bývá nenarušené. Když chybí, tak je to u dětí, které mají velmi narušenou

oblast komunikace. Pohyb hlavy, který vysvětluje souhlas či nesouhlas, chybí, nebo je méně viditelný. Gesta, která jsou používána v průběhu klasické konverzace, se používají velmi sporadicky nebo v naučených situacích.

Mimika, výraz obličeje, úsměv - výraz obličeje není informativní, a když tak velmi omezeně. U dítěte se objevuje pouze pár základních výrazů, které vyjadřují nějaké emoce např. hněv, lítost a radost, dále se objevuje pouze neutrální výraz. Úsměv je buď křečovitý, špatně rozeznatelný, věnován pouze nejbližším osobám, nebo úplně chybí. Mimika je často přehnaná. Dítě poulí oči, krčí nos, vytváří různé obličejové masky.

Posturace těla – poloha těla je abnormální. Jedinec se tzv. lepí na posluchače blízko k jeho obličeji, nebo komunikuje, aniž by posluchače sledoval.

Oční kontakt – Oční kontakt je buď dosti ulpívavý, hledí skrz, nebo se mu vyhýbají. Dětem jde velmi špatně zkoordinovat oční kontakt s ukazováním, sledovat směr pohledu jiného člověka, který je mimo jeho zorné pole.

Fyzická manipulace – děti s poruchou autistického spektra své požadavky vyjadřují pomocí vedení, postrkování druhé osoby. Ukazují na věci pomocí ruky posluchače a nevyužívají při tom jiné neverbální prostředky komunikace.

Problémové chování jako forma komunikace – ničivé chování, agresivita, sebepoškozování s komunikačním záměrem.

Znakový a posunkový jazyk – děti s PAS si vytváří své posunky, své znaky, které nahrazují chybějící řeč zřídka. Některé děti se naučí pár znaků ve znakové řeči či Makatonu, avšak málo dětí je schopno se sní domluvit. Komunikace je krátká, neměnná a skrovná. (Thorová, 2012)

2.2.2 VERBÁLNÍ KOMUNIKACE

Časté potíže v oblastech verbální komunikace u dětí s PAS.

Fonetika – Dítě vůbec nemluví, vývoj řeči je pod úrovní jeho mentálních schopností. Dítě rozumí pouze jednoduchým pokynům, nebo vůbec nechápe. Řeč dítěte může být setřelá, nesrozumitelná.

Souhrn zvukových vlastností jazyka – Hlas je posazený příliš vysoko nebo příliš nízko. Vyjadřování je monotónní bez důrazu na důležitá slova. Není citově zabarvené.

Mluví moc nahlas nebo potichu. Děti nejsou schopné se ztišit nebo zesílit hlas, pokud jsou k tomu vyzvány.

Syntax – Problémem je správné použití zájmen, zaměňují první osobu za druhou a třetí. Používají infinitivy a holé věty. Papouškují, vynechávají předložky, spojky. Protože nemají dostatečnou slovní zásobu, jejich odpovědi jsou často „nevím“. Osvojit si gramatická pravidla je pro ně těžké, pomalé, ale ne nemožné.

Sémantika – Pokud dítěti s PAS řekneme slovo bota, je to pro ně konkrétní bota, kterou vidí. Nedokážou si pod ním vybavit i holínky nebo kecky. Směs volně vyslovovaných slov, básniček aj. je typickým znakem tzv. literární přesnosti. Na otázku „Proč to děláš?“ „Jak teď budu vypadat?“ nepřijde odpověď, a pokud ano, je interpretována jako drzost. Handicapovaní nechápou sarkasmus, žert nebo dvojsmysl. Mnoho jich se výrazy naučí mechanicky, ale vždy přetrvávají v obecné schopnosti intuitivního chápání jazyka. Pedanticky lpí na daných slovech, nepřipouští více významů. Jedno slovo – jedna věc. Je potřeba dávat si pozor na tón, kterým se s dítětem mluví.

Pragmatika – děti s PAS nechápou konverzaci společenského významu. Kladou nevhodné otázky, mají potíže s tykáním nebo vykáním a používají vulgární slova, aby upoutaly pozornost. (Thorová, 2012)

2.2.3 PŘEDSTAVIVOST, ZÁJEM A HRA

Poslední z triády je oblast narušení představivosti. Součástí vývoje představivosti je nápodoba. Vlivem času si dítě v duchu vytváří své vlastní scénáře: co by kdyby... Jak dítě stárne, tato schopnost se neustále rozvíjí, představivost začíná být více celistvá a začne se dotýkat i přemýšlení druhých lidí. Výslednou schopností je plánování. Narušená představivost způsobuje u dětí s PAS, že si vybírají takové aktivity, které jsou vlastní mnohem mladším dětem. Vyhledávají v nich předvídatelnost a stereotyp. Využití hry a volného času je rozdílné od vrstevníků. Její vývoj závisí na výše uvedené představivosti. Dítě si může vyhledávat činnosti, jako je roztáčení, houpání hračky, nebo hračky třídí, řadí, nalézá si svůj vlastní klíč. Další děti se zajímají pouze o okruhy číslic, písmen atd. Tyto stereotypní činnosti jsou doprovázeny motorickou abnormitou jako prohlížení prstů, točení do kolečka, pravidelný kývavý pohyb, oštipování kůže, plácání se do hlavy nebo čelem do různých předmětů. Dítě se dokáže na předmět zafixovat až natolik, že když je jim činnost přerušena, jsou naštvaní a

odmítají se od ní odloučit. Dětem s PAS vydrží zájem o určitou činnost i několik let. Zaujetí se promítne i do dětské kresby. (Thorová, 2012)

U dětí s touto jinakostí se neobjevuje pouze tato triáda obtíží, ale i další nespecifické proměnlivé rysy, které se projevují např. odlišným způsobem vnímání, přecitlivělostí, nebo malou citlivostí, okouzlením a nápadným zájmem o okolí pomocí senzorických vjemů. (Thorová, 2012)

3 DIAGNOSTIKA PORUCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Než si představíme postup, jak diagnostika probíhá a jaké jsou dostupné vyšetřovací metody, je třeba si vůbec představit situaci, kdy rodiče začínají pozorovat, že je s jejich dítětem něco v nepořádku. I my jako učitelé se často setkáváme se situací, kdy dítě není ještě diagnostikováno a my, jakožto odborníci v oblasti pedagogiky a speciální pedagogiky jsme od toho, abychom dítě dokázali pozorovat a vytvořit si svůj náhled na situaci. Poté je samozřejmostí velmi šetrně informovat rodiče o tom, jaké jsou možné postupy a dle toho začít spolupracovat. Být s rodiči v kontaktu, vzájemně se podporovat a důvěřovat si je základ úspěchu.

Pedagogové by měli znát více než základy speciální pedagogiky. Měli by být schopni odhalit u dítěte problém, pokud diagnostika neproběhla před nástupem do školy. V prvních letech školní docházky se začínají projevovat vzorce chování, které jsou neobvyklé. (Vosmik, Bělohávková, 2010)

Zde jsou vypsána kritéria, při kterých by měl pedagog zbystřit:

- Vyhýbá se vrstevníkům, zvláště o přestávkách, volných hodinách, kdy se očekává bezprostřední kontakt.
- Vypadá, že si neuvědomuje pravidla chování nebo je vědomě porušuje takovými poznámkami, které nejsou vhodné a mohou ublížit.
- Chování je nepřiměřené momentální situaci.
- Není dostatečně empatický. Působí odměřeně, rafinovaně a neskrývá to.
- Vzbuzuje v lidech očekávání, že znají jeho myšlení a jsou seznámeni s jeho názory a představami.
- Je neklidný, když se něco nečekaně změní. Adaptaci na nové prostředí nezvládá dobře.
- Jeho intenzita projevování emocí je nepřiměřená.
- Má své koníčky. To, co dělají vrstevníci, ho nezajímá.
- Kolektivní sporty nemá rád, není v nich dobrý.
- Tón hlasu je specifický stejně jako mluva.
- Metafory nechápe.
- Prezентuje se, že ho názory ostatních nezajímají. Lidé jsou pro něj pouze nositelé informací.

- Oční kontakt je pro něj těžko navazatelný.
- Špatná plynulost řeči při rozhovoru, řeč převádí na to, co chce.
- Lpí na detailech, podstata uniká.
- Chybí představivost
- Dodržuje své rituály.
- Hrubá motorika je oslabená.
- Běh, chůze jsou nápadné, ostatní pohyby jsou netypické.
- Při rozrušení prožívá velkou úzkost a dělá neobvyklé pohyby.
- Jeho mimika je nezvyklá.
- Na určité zvuky, světlo reaguje nepřiměřeně.
- Méně citlivý na bolest. (Vosmik, Bělohlávková, 2010)

Pokud pedagog u dítěte najde nějaké z těchto kritérií, nemusí to znamenat, že musí mít PAS. Učitel musí zjistit další informace od rodičů, pediatra, aby byl schopen vyplnit dotazník, který je potřeba dodat na specializované pracoviště, jímž jsou pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálněpedagogická centra, kde dojde k celkovému a podrobnému vyšetření dítěte pod vedením dětského psychologa a speciálního pedagoga. Ti zjistí, zda je potřeba u dítěte provést další specializované vyšetření pro diagnostikování PAS.

„Při posuzování IQ u osob s podezřením ASD musí lékař získat přesné výsledky měření kognitivních schopností. Mezi charakteristiky ASD patří problémy s pozorností, sociální interakcí, receptivní a expresivní jazykové dovednosti, což jsou dovednosti potřebné pro vyhodnocení většiny standardizovaných IQ testů. Lékař může zvážit doplňkové použití neverbálních testů nebo těch, které nevyžadují rychlost nebo složité motorické dovednosti.“ (J. K. Luiselli, str. 17)

Pro úspěšnou a kvalitní diagnostiku je nutné, aby všichni, kteří se na výzkumu podílejí, spolu úzce spolupracovali, tím jsou myšleni rodiče, pedagog, pediatr a specializovaná pracoviště, které se zabývají diagnostikou PAS. (Jelínková, 2008)

3.1 SCREENINGOVÁ VYŠETŘENÍ A DIAGNOSTICKÉ NÁSTROJE

ADI-R – Autism Diagnostic Interview-Revised – používá se od 18. měsíce věku dítěte až do dospělosti. Základem je strukturovaný rozhovor s rodiči handicapovaného dítěte nebo s člověkem, který má podezření na autismus. Využívá

se v klinické praxi. Nejvíce spolehlivý je, pokud se s dítětem pracuje v předškolním věku. Rozhovor stojí na 111 otázkách, které jsou přesně určené. Z testu není stanovené celkové skóre, ale pouze z dílčích oblastí. (Jelínková, 2008). Hodnotí se oblast sociální interakce, komunikace a chování s opakujícími se stereotypními tendencemi. (Thorová, 2012)

ADOS – Autism Diagnostic Observation Scale (Schedule) – Je pro všechny, u kterých je podezření na PAS. Tato metoda obsahuje soubor strukturovaných a nestrukturovaných podnětů k vzájemné spolupráci s dítětem. Hodnotí se fungování dítěte při zadané aktivitě v oblasti komunikace a sociální interakce. (Jelínková, 2008) *„Výsledky se převádí na oficiální kritéria mezinárodní klasifikace nemocí. Skórování je nastaveno tak, že zachytí různé formy pervazivních vývojových poruch. Metoda má menší rozlišovací schopnosti na abnormity v chování, jako jsou stereotypní činnosti, senzoričné nepřiměřené zájmy a behaviorální poruchy. Výhodou této metody je strukturovaný model interakce klient-vyšetřující, tedy vytvoření sociální situace, která je standardní pro všechny vyšetřované osoby.“* (Thorová, 2012, str. 265)

A. S. A. S. –The Australian Scale for Asperger's Syndrome – Jde o screeningovou metodu, která je určená k zjištění Aspergerova syndromu u dětí mladšího školního věku. Posuzuje chování v oblastech: sociální a emocionální schopnosti a dovednosti, komunikační dovednosti, kognitivní schopnosti, specifické zájmy, pohybové dovednosti a další proměnné, jako je nepřiměřený strach ze zvuků, hluku. Hodnotí se pomocí škály. Čím víc bodů v jednotlivých složkách při hodnocení dítěte získáme, tím je více pravděpodobné, že se může jednat o Aspergerův syndrom. (Vosmik, Bělohávková, 2010)

AQ test – Kvocient autistického spektra – orientační metoda, která informuje o riziku AS v období dospívání a dospělého věku. (Thorová, 2012)

CHAT – Check list for Autism in Toddlers – tuto screeningovou metodu má na svědomí anglický neuropsychiatr Simon Baron-Cohen. Metoda je zaměřená na děti v raném věku a je rozdělena na dvě sekce. V oddíle A jsou otázky, na které odpovídají rodiče. Oddíl B je zaměřen na přímé pozorování dítěte, které ve většině případů provádí pediatr v 18 měsících života dítěte. Trvá kolem dvaceti minut. Sleduje pohled dítěte na někoho druhého, schopnost napodobivé hry a schopnost ukázat na předmět,

který ho zaujal, a upozornit na něj druhého člověka. CHAT je sice užitečná metoda, ale nedokáže podchytit mírnější formy autismu. (Thorová, 2012)

DACH – Dětské autistické chování – jedná se o českou screeningovou metodu, která vznikla v rámci disertačního projektu klinické psycholožky Kateřiny Thorové. U nás je velmi často používána. Je to metoda orientační, strukturovaná do formy dotazníku. Otázky jsou směřované na rodiče. Její využití je nejvhodnější u dětí od 18 měsíců do 5let. Obsahuje 74 položek zaměřených na vnímání, komunikaci verbální i neverbální, sociální chování, motoriku a zvláštní pohyby, emoce, hru a způsob trávení volného času, problémové chování a schopnost adaptace. Metoda je stále v procesu dalšího vývoje a standardizace. (Thorová, 2012)

3.2 DIFERENCIÁLNÍ DIAGNOSTIKA

Pervazivní vývojové poruchy se mohou pojít s jinými poruchami. Bývá to dokonce velmi časté. Každá porucha se ale musí diagnostikovat zvlášť z důvodu zvolení vhodné terapie a přístupu. Jsou ale problémy, které se mohou v diferenciální diagnostice objevit. Například když je na místo PAS diagnostikována jiná porucha jako schizofrenie nebo SPU.

Zde je přehled poruch, které se vyskytují v těsném vztahu s PAS:

- Mentální retardace
- Syndrom fragilního X chromozomu
- Downův syndrom
- Epilepsie
- Řečové vady
- Sluchové vady
- Porucha chování s hyperaktivitou
- Porucha chování bez hyperaktivity
- Schizofrenie
- OCD

Existuje dalších asi 70 diagnóz, které se mohou společně s PAS vyskytnout. (Thorová, 2006)

4 VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY A TERAPIE

Existuje několik možných metod, léčebných postupů, avšak žádné z nich nezaručí stoprocentní výsledky. Je dokázáno, že strukturované vzdělávací programy v kombinaci s behaviorálními technikami a využití vizualizovaných informací nepřinášejí jen placebo efekt. (Thorová, 2012) *„Kvalitní spolupráce s rodinou, dobrá znalost vývojové psychologie a specifika poruch autistického spektra, uplatňování teorie učení (behaviorálních technik) a pedagogická a terapeutická empatie tvoří nejlepší základ pro kvalitní pomoc dítěti. (Thorová, 2012, str. 381-382)*

Richman (2015) uvádí výčet přístupů, o kterých ale netvrdí, že fungují, a ani je všechny nedoporučuje.

1. Psychoanalýza - Je standardní metoda, která se využívala již od čtyřicátých do šedesátých let 20. století a dodnes se ještě v malé míře používá. Léčba začínala tím, že matce sebrali dítě a umístili ho do psychiatrické léčebny. Tam děti zahrnuli láskou a povzbuzovali hlavně v době, kdy je chování problémové.
2. Facilitovaná komunikace – U druhu této komunikace přidržuje terapeut nebo rodič dítěti ruku a napomáhá mu s ukazováním písmen a slov, tím posiluje komunikaci. Přívrženci této metody tvrdí, že postiženému jedinci pomáhá vyjádřit své vnitřní pocity.
3. Sluchový trénink – Lékař Guy Berard vytvořil audiogram, který zjišťuje všechny frekvence, na něž je dítě hypersenzitivní. Když jsou frekvence určeny, jsou eliminovány z audiozáznamů, které dítě poslouchá s nasazenými sluchátky při terapii. Terapie se skládá z deseti hodin v rozmezí čtrnácti dnů. Zákonným zástupcům je doporučeno, aby během těchto dní neprobíhala žádná jiná terapie. Nebylo však dokázáno, že sluchový trénink je vhodnou léčbou.
4. Senzorická integrace – Je doporučena dětem, které reagují abnormálně na smyslové podněty. Terapeut pomáhá dítěti odstranit nepříjemné pocity a relaxovat. Výsledky jsou hodnoceny subjektivně. U dětí, které prošly terapií, není zjištěn větší pokrok než u dětí, které senzorickou terapií neprošly.
5. Holding therapy – Svůj vrchol zažil tento typ terapie v osmdesátých letech 20. století. Věřilo se, že příčina autismu je v chladném přístupu rodičů, hlavně matky. Rodič drží dítě v pevném objetí ne obličejem k sobě a nechá ho vykřičet

veškeré své pocity. Dítě se drží až do doby uklidnění nebo vyčerpání. Dítě by poté mělo cítit lásku, úlevu a bezpečí. Není prokázáno, že by pevné držení vedlo k zlepšení vzájemných vztahů či k rozvoji dovedností. (Richman, 2015)

U všech těchto terapií není dokázáno, že by nějak zvláště ovlivňovaly děti s PAS.

4.1.1 TERAPIE VE SPOJENÍ S VZDĚLÁVACÍMI PROGRAMY

Když se spojí různé druhy terapie s vzdělávacím programem, který je „ušit“ dítěti na míru, je dokázáno, že má intervence smysl a dítěti pomáhá alespoň v malé míře.

„Elektismus je přístup, který se nesnaží stavět na novém objevném přístupu, nevychází z jednoho vyhraněného podnětu, ale vybírá si to, co mu vyhovuje z různých předloh, a tyto prvky spojuje do jednotného a smysluplného celku. Celostní přístup zahrnuje intervenci v oblasti vzdělávání a sebeobslužných dovedností, rozvíjí schopnosti v oblasti vnímání a motoriky, věnuje se rozvoji sociální interakce a nácvikům sociálních a komunikačních dovedností. Dbá na emoční pohodu dítěte, věnuje pozornost rodině jako celku.“ (Thorová, 2012, s. 382)

Včasná intervence běží ve třech liniích, které spolu navzájem souvisí.

První linie, adaptivní intervence: Cílem je zlepšit adaptabilitu dítěte vytvářením potřebných dovedností, o nichž je známo, že zmenší riziko vzniku problémového chování a umožňují dítěti fungovat v běžném prostředí v co nejvyšší míře, samozřejmě v rámci jeho možností. Řadí se sem nácviky rozvoje komunikace, sociální interakce, sebeobsluhy a samostatnosti, zapojení jedince do vzdělávacího procesu dle jeho schopností. Tím, že rozvíjíme dovednosti, zabraňujeme pak kognitivní deprivaci.

Druhá linie, preventivní intervence: Prostředí, kde se bude dítě nacházet, se snažíme přizpůsobit tak, aby vyhovovalo poznávacímu stylu, dyskoncentraci, percepčním a komunikačním nesnázím a problémům s časovou a prostorovou orientací. *„Úprava prostředí může být částečná (při integraci), nebo úplná (speciální třída). Dítě se tedy nesnažíme adaptovat na běžné podmínky, ale naopak přizpůsobíme dílčí postupy specifikům potíží. Dítě se v prostředí cítí bezpečně, netrpí handicapující nejistotou a je schopné se učit. Zároveň klesá pravděpodobnost vzniku problémového chování. Úpravy přizpůsobujeme prostředí, kde program probíhá (doma, ve škole, v chráněném bydlení apod.).“ (Thorová, 2012, s. 383)*

Třetí linie, následná intervence: Používá se v kombinaci adaptivní a preventivní intervence. Odstraňuje problémové chování jako agresivitu, rituály, narušující běžnou aktivitu, sebezraňování, sensorická hypersenzitivitu, afektivní záchvaty, nebo odmítavý postoj k sociálním kontaktům. Využívá se k tomu behaviorální technika a funkční technika. (Thorová, 2012)

Nejlépe fungující intervencí jsou vzdělávací programy, které jsou vytvořeny na základě strukturovaného učení s vizuální dopomocí.

4.2 PROGRAM TEACCH

Je to nejznámější a velmi dobře propracovaný program strukturovaného učení. *„Program plně respektuje skutečnost, že u dětí s autismem nestačí jen zjednodušit kurikulum, ale je třeba respektovat i kvalitativní aspekty postižení a najít specifický způsob výkladu učební látky. Patří k programům, které přinášejí celoživotní komplexní model péče o postižené autismem, a je nesmírně důležitý hlavně v začátcích péče o děti s autismem. Nabízí teoretické znalosti i praktickou pomoc při strukturování výuky, prostředí i volného času, čímž výrazně redukuje stres postiženého. Cílem programu je využití všech potenciálních schopností postiženého, maximálně možný rozvoj jeho dovedností a minimalizaci problémů chování.“* (Jelínková, 2008, str. 91-92) Tento program je vhodný pro začínající učitele, je ale důležité, aby se učitel neustále vzdělával a nespoléhal na to, že když má dobře nastudovaný program TEACCH, nemusí se dále vzdělávat v oblasti autismu.

Jsou určité zásady, které je potřeba v programu dodržovat:

- Pojmenování a rozvíjení naznačovaných dovedností
- Komunikace se zrakovou podporou
- Strukturované učení – struktura prostoru, času i postupu práce
- Osobitý přístup založený na specifickém hodnocení
- Těsná spolupráce s rodiči
- Pozitivní přístup ke všem problémovým oblastem
- Návaznost a celková nabídka služeb (Jelínková, 2008)

„Základní intervenční strategií strukturovaného učení je strukturovaná výuka s důslednou vizuální podporou vycházející z individuálního hodnocení žáka. Strukturované podmínky zajistí dítěti s autismem potřebnou míru jasnosti,

informovanosti a předvídavosti. To znamená, že postižený dostane vždy odpověď na otázky Kdy? Kde? Jak dlouho? Jakým způsobem? a přestane mít pocit, že život je chaos, který řídí náhoda. (Jelínková, 2008. s. 92)

4.2.1 STRUKTURACE PROSTORU

Podstatou je, aby strukturalizace prostoru sloužila ke zdůraznění souvislosti ve fyzickém prostředí. Základním pravidlem je, aby předměty byly v prostoru rozmístěny optimálním způsobem, podporovaly orientaci a učení, např. rozdělit místnost na jednotlivé oblasti, využívat nálepky, jež ukazují, kam co patří. Označením ukázat na místo, kam je třeba dát aktovku, kde má sedět, kam si stoupnout při odchodu ze třídy. Značky mohou být i zašifrované, rozumět jim bude jen daná osoba. Označit barevnými štítky dítěti školní desky, rozdělit na předměty, aby to pro něj bylo dostatečně přehledné. Dát žákovi možnost sedět v blízkosti pedagoga. Jiné dítě by zase chtělo sedět u dveří, aby si mohlo dělat individuální přestávky. Zkrátka vyhovět žakovým požadavkům a společně se na nich domluvit. (Tuckermann, Häußler, Lausmann, 2014)

4.2.2 STRUKTURACE ČASU

Základem je poskytnout dítěti informaci, kdy se co stane a jak dlouho to bude trvat. Dítěti dodávají tyto informace jistotu a pomáhají mu se na ně připravit. Pro strukturované učení jsou typické pomůcky, jako je vizuální odpočítávání pomocí knoflíků, kdy je dítě z jedné strany na druhou přemísťuje dle časového plánu. Pokud má vše předané, je to pro něj znamením, že čas uplynul. Individuální plán je dobré podpořit piktografickými značkami, které pomáhají dítěti s orientací v časovém harmonogramu. Postupně si značky odkládá do krabice. Když jsou všechny značky uklizené v krabici, práce je dokončena. Při práci v hodinách může být využit různý měřič času. (Tuckermann, Häußler, Lausmann, 2014)

4.2.3 POMŮCKY

„Jedním z cílů použití Strukturovaného učení je snaha podpořit schopnost žáků po určitou dobu pracovat samostatně. Na jedné straně je pro to třeba vytvořit vhodné prostorové podmínky, na druhé straně pak pro žáka připravit a individuálně s ním nacvičit postupy, které samostatné provádění aktivit umožní.“ (Tuckermann, Häußler, Lausmann, 2014., s. 17) Typické je využití předmětů. Tak, jak uspořádáme předměty na pracovní ploše, bude dítě vědět, co má udělat. Úkoly můžeme připravit na

pracovním prostorem a zpracovávat je zleva doprava. To, co má dítě již splněné, si odloží do koše. Na pravém konci řady s úkoly je poté připravena odměna. Úkoly mohou být označeny symbolem a podle plánu, který je sestaven právě z těchto značek, se pracuje. Nebo je možnost zadat úkoly v písemném zpracování. Aktivitu, kterou dítě právě vykonává, má označenou kolíčkem. (Tuckermann, Häußler, Lausmann, 2014)

4.2.4 STRUKTURALIZACE ÚKOLŮ A INSTRUKCÍ

„Čtvrtá oblast strukturalizace se týká přípravy jednotlivých konkrétních činností a úloh. V tomto případě je potřeba myslet na dva aspekty: a) na výběr materiálů, druh materiálů a jejich uspořádání a b) na formu instrukce, jak s materiálem pracovat. Ve vztahu k prvnímu bodu vznikají následující otázky: Jaké úkoly jsou pro žáka vhodné? Jaké jsou vhodné materiály, které je pro plnění daných úkolů nutné použít? Jak a kde tyto materiály poskytnout? Druhá skupina otázek při přípravě úloh se týká instrukcí: Podle čeho žák pozná, co má s materiálem dělat? Jak zvláštní instrukce žák pro plnění úkolů potřebuje a jak nejlépe je možné mu je zprostředkovat?“ (Tuckermann, Häußler, Lausmann, 2014., s. 21)

Práce, kde jsou úkoly připraveny v deskách, je pro většinu jednoduchá. Princip je v dosazování prvků k obrázkům, např. k obrázkům na pravé straně dosadit slabiky tak, aby vzniklo slovo. Úloha je splněna v případě, že na levé straně nezbydou žádné slabiky. Další metodou je „multiplechoice“ a je velmi oblíbená. Dítě neformuluje vlastní myšlenky, pouze k otázce vybírá vhodnou variantu, která je v nabídce a zakroužkuje ji. Práce s textem je pro děti s PAS těžkou aktivitou, proto je doporučeno, aby dítě, které má zodpovědět otázky, pracovalo pouze s podstatnými informacemi, tudíž využijeme průhlednou folii a začerníme vše, co je pro dítě v danou chvíli nepodstatné, zůstanou mu tak pouze informace, které jsou pro něj relevantní. (Tuckermann, Häußler, Lausmann, 2014)

4.3 HIGASHI PROGRAM

„Higashi program je založen na skupinových aktivitách, nerespektuje individuální úroveň dítěte. Využívá intenzivních pohybových aktivit, které mají uvolnit vnitřní napětí a ovládat chování.“ (Jelínková, 2008, s. 106) Děti se pomocí Higashi programu zbaví některých nevhodných projevů chování. Program ale nerozvíjí cíleně komunikaci,

sociální porozumění a nezávislé funkce. Handicapované dítě je stále závislé na skupině. (Jelínková, 2008)

Hlavními principy jsou:

- Učení ve skupině – instrukce jsou zadávané do skupin dvou až čtyř dětí.
- Rutinou k samostatnosti – denní program je vysoce strukturovaný a zajišťuje tak předvídatelnost.
- Učení imitací – napodobování hrubé motoriky při fyzických cvičení. Ve výtvarné výchově se dbá na nápodobu vizuomotorickou. U dětí, které nemluví, je kladen důraz na verbální imitaci.
- Důraz na fyzické cvičení – Děti jsou asi třikrát za den vypuštěny na dvacet minut ven, kde mají běhat nebo alespoň chodit. Účastní se různých sportů a fyzických cvičení
- Výtvarná a hudební výchova – Tyto výchovy jsou nezbytnou součástí programu a jsou velmi strukturované.

4.4 APLIKOVANÁ BEHAVIORÁLNÍ ANALÝZA (ABA)

„Metoda vychází z předpokladu, že problémy autismu jsou na neurologické bázi a učení definuje jako proces formování chování. Výukové postupy jsou založené na principech operantního učení. Chování je průběžně pozorováno, dokumentováno, analyzováno, vyhodnocováno a modifikováno. Program využívá různé metody a techniky (posilování, řetězení apod.) s cílem změnit nevhodné chování a rozvíjet praktické dovednosti. Činnosti řídí výhradně dospělý s předem určenými cíli. Strategie je založena na neustálém opakování určité činnosti, žádané chování je pozitivně posilováno.“ (Jelínková, 2008, s. 104) Základem je postupovat v malých krocích. Využívají se i tresty, ale v dnešní době se omezují na různé „ne“. Na začátku terapie je pravděpodobnost zhoršení napravovaného chování, protože je na dítě kladena spousta nových a těžkých požadavků. Podstatou je vydržet tzv. „extinkční výbuch“ a chování se začne zlepšovat. Důležitou roli hrají v programu pobídky. Ty vedou jedince ke splnění úkolu. Pobídky se ale musí redukovat z důvodu zvyknutí si na ně, což vede k nesamostatnosti. (Jelínková, 2008)

4.5 PROGRAM HANEN – MORE THAN WORDS

„Hanen je velmi úspěšná výchovně vzdělávací strategie zaměřená na ranou intervenci dětí s autismem. Program vychází ze zásady, že nejdůležitější pro další rozvoj dětí je sociální komunikace, která se nejlépe rozvíjí v přirozeném prostředí domova při každodenních aktivitách. Základem programu jsou proto vzdělávací a výcvikové kurzy pro rodiče a možnost konzultací s týmem specialistů. Školení rodičů má tři opěrné body.“ (Jelínková, 2008, s. 105)

Vzdělávání: Zákonní zástupci získají základní informace o PAS, jaké jsou problémy v jednotlivých funkčních oblastech, zvláště v komunikaci.

Aplikace: Rodiče dostanou příležitost si na společných seminářích nebo doma s dítětem vyzkoušet naučené dovednosti, a to pod dohledem odborníků. V praxi se pracuje s videoanalýzou.

Podpora: Rodiče si mezi sebou mohou sdílet své zkušenosti a probrat problémy s odborníky. (Jelínková, 2008)

4.6 EARLY BIRDS PROGRAM

Program je založen na zásadách programu TEACCH, pracuje s elementy programu HANENA a Pictures Exchange Communication System. Je propojen praktický výcvik rodičů s návštěvami v rodinách, vzájemné působení rodič – dítě je sledováno a hodnoceno pomocí videozáznamu (Jelínková, 2008). *„Během nácviku získají rodiče dostatečné znalosti a praktické zkušenosti s tím, jak rozvíjet sociální komunikaci a jak minimalizovat problémy chování. Dosavadní výsledky jsou velmi dobré, rodiny s autistickým dítětem uvádějí tento program jako klíčový pro znovuzískání sebedůvěry a pro redukci stresu.“* (Jelínková, 2008, s. 106)

4.7 PECS – PICTURES EXCHANGE COMMUNICATION SYSTEM, VÝMĚNNÝ OBRÁZKOVÝ KOMUNIKAČNÍ SYSTÉM

„Program se snaží o rozvoj funkční sociální komunikace, dítě se učí navazovat kontakt, vyjádřit svá přání pomocí obrázků. Je vhodný pro děti nemluvící stejně jako pro mluvící děti, které nejsou schopny samy iniciovat komunikaci.“ (Jelínková, 2008, s. 107)

PECS má své výhody, a to iniciovat kontakt s osobou bez jakéhokoli povzbuzení. Dítě si samo vyhledá partnera ke komunikaci a osloví ho. Využívá pro komunikaci jednoduché obrázky, tím zajistí, že mu recipient porozumí.

Dítě nemusí udržovat oční kontakt nebo napodobovat. Pro začátek se k motivaci využívají odměny v podobě pamlsků nebo oblíbené činnosti, později pak odměna v podobě sociálního kontaktu např. pohlazení. Metoda má své postupné kroky, které je třeba dodržovat:

- Iniciace komunikace
- Využití obrázků pro dosažení výše zmíněné odměny
- Vybrat si vhodnou alternativu obrázků, která vede k dosažení odměny
- Složit jednoduchou větu pomocí obrázků
- Využit obrázky tak, aby odpověděly na jednoduchou otázku
- Vysvětlování věcí, aktivit, situací

Tato metoda je úspěšná, stále se využívá a rozšiřuje a její strategie je neustále zdokonalována. (Jelínková, 2008)

4.8 INTERAKTIVNÍ PŘÍSTUPY

„U některých dětí prostředí a činnost strukturujeme, jinde můžeme využít příjemné aktivity a nenáročné prostředí, kde se dítě cítí dobře a kde není mnoho podnětů pro rozptýlení.“ (Thorová, 2012, s. 392)

4.8.1 HERNÍ A INTERAKČNÍ TERAPIE

K této terapii využíváme prostředí, které je pro dítě přirozené. Klade se důraz na komunikaci, a ne na pouhou řeč. Herní terapie je doporučovaná jako doplněk vzdělávacích programů dle uvážení terapeuta a potřeb dítěte. Herní situace jsou spontánní či strukturované. Jedinec je zapojen do fyzických her, které jsou pro něj přijatelné, sociálně interakčních her, kolektivních her, učí se chápat pravidla. (Thorová, 2012)

4.8.2 MUZIKOTERAPIE

Muzikoterapie je velmi oblíbená. Dává dětem možnost lépe projevit své pocity, avšak ne u všech dětí může být nápomocná. Některým dětem s autismem vadí reprodukováná hudba, některé děti naopak vyhledávají určité zvuky. Pomocí hudby

se dokáže terapeut, učitel nebo rodič napojit na emoční stránku dítěte, je prostředníkem mezi nimi a rozvíjí sociální interakci. (Thorová, 2012)

Muzikoterapie může probíhat v několika formách:

- Muzikoterapie individuální – terapeut pracuje pouze s jedním klientem. Využívá se na pracovištích, kde bývají klienti s duševní poruchou. Bývá i jakýmsi předvojem kolektivní formy terapie.
- Muzikoterapie párová – využívá se u klientů, kde terapie vyžaduje více členů, protože u některých technik je více členů zapotřebí, ale zachovává si individuální přístup. Její uplatnění je nejvíce u dětí, které mají problém v sociální oblasti.
- Muzikoterapie skupinová – tato forma je využívána v případech, kdy je možné, aby na problému pracovala celá skupina. Využívá se u dětí a u klientů, kdy je třeba, aby proběhla zpětná vazba ostatních členů skupiny. (Beníčková, 2011)

Pro zvolení vhodné metody v muzikoterapii je důležité určit si závažnost, problém a postižení. Při skupinové formě se volí aktivity takové, aby pomohly k zlepšení sociálních vztahů ve skupině, reálnému sebehodnocení, zařazení do kolektivu.

Muzikoterapie může být i relaxační a rehabilitační formou. Opět je nutné zvolit vhodné metody. Prvky MT jsou nedílnou částí hudební výchovy v podobě edukační terapie. (Beníčková, 2011)

„Muzikoterapeutický proces je systematická, cílená, metodická, příčinně a časově vymezená řada akcí, která je vymezena aktéry muzikoterapeutického procesu, způsoby muzikoterapeutické intervence, způsoby klientovy reakce, cíli a prostředky intervence, volbou muzikoterapeutické strategie, rovinami muzikoterapeutické intervence, oblastmi interakčního vztahu, úrovní muzikoterapeutického vztahu a dalšími komponenty.“ (Beníčková, 2011, s. 16)

Celý muzikoterapeutický postup závisí na vzájemné spolupráci terapeut – klient/skupina.

4.8.3 ZOOTERAPIE

Zooterapie se využívá k interakci se zvířaty, aby si dítě našlo kladný vztah ke zvířatům. Osvědčená zvířata jsou koně, psi a delfíni, s kterými dítě plave. (Thorová, 2012)

4.8.4 RELAXACE

Relaxace je nedílnou součástí života dětí s poruchou autistického spektra, a to protože jejich nervový systém je nesmírně křehký. Aby mohly děti zvládat úzkost a tenzi, musí se naučit odpočívat a využívat k tomu různé relaxační techniky.

- Zraková relaxace – kdy se využívá autostimulačních aktivit ve speciálních relaxačních pokojích.
- Doteková relaxace – masáže, koupel, zábaly, sexuální autostimulace. Dále se využívají Grandinové mačkáací nástroje.
- Aromaterapie.
- Sluchová relaxace -meditace s hudbou a zvuky, které jsou dětem příjemné. Využívání sluchových autostimulačních technik.
- Vestibulo-kochleární relaxace – závěsné houpačky a sítě.
- Fyzický pohyb.
- Senzorická dieta – dítě má možnost ležet, nebo se věnovat činnosti, kterou má rádo, a to v naprostém klidu. (Thorová, 2012)

4.9 AKTIVITY PRO DĚTI S PAS

Aktivity, které v dětech s PAS probudí motivaci a zaženu nudu, jež vede k problémovému chování, jsou významnou součástí práce terapeuta s dítětem. Do těchto aktivit řadíme např. arteterapii, která rozvíjí řadu mentálních funkcí. Dítě pomocí výtvarných technik vyjadřuje své pocity. Dále mu pomáhají k lepší psychické spokojenosti. Ergoterapie je další možnou aktivitou. Cílem je nácvik pracovních návyků, zaplnění volného času vhodnou činností, která může pomoci k lepší sebeobsluze. (Thorová, 2012) Centrum NAUTIS nabízí spoustu aktivit, které jsou zaměřené na rozvoj hrubé a jemné motoriky, sociálních dovedností, celkové fyzické kondice. Zaměřují se i na rozvoj kreativity v oblasti hudební a výtvarné. Pořádají

cvičení rodičů s dětmi, cvičení předškolních dětí, jógu pro děti, plavání, grafomotoriku, kreativní tvoření, víkendové akce pro děti bez rodičů, příměstské tábory a další. [4]

Samozřejmě se do této kapitoly řadí také farmakoterapie, jejíž účinnost je sporadická, pokud není spojena s behaviorálními technikami. Léky jsou často podávány špatně. Dítě je přemedikováno. Je utlumené a není schopné fungovat. Na druhé straně je medikace odmítána, a dochází tak ke zbytečně vyhroceným situacím, které neprospívají ani rodině, ani dítěti. (Thorová, 2012)

5 SMYSLOVÉ VNÍMÁNÍ U DĚTÍ S AUTISMEM

Podstata smyslového vnímání vychází z toho, co jsme slyšeli, cítili, viděli, ochutnali či osahali. (Bogdashina, 2003) *„Proces, jehož prostřednictvím organismus shromažďuje, vyhodnocuje a chápe zvenčí přicházející, smysly zachytávané informace, známe pod pojmem percepce nebo vnímání. Skládá se z několika fází. První z nich tvoří samotný vjem. To je elementární jev a v souvislosti s ním nemůže být řeč o žádné analýze – nevytváří sebemenší poměr k jakémukoli vnějšímu objektu, není to nic víc než výstup prostého čítí. Všechny vjemy mají určitou kvalitu, intenzitu a trvání a můžeme je velmi zhruba rozdělit na afektivní (libost, bolest) a reprezentativní (chuť, dotyk, pach, teplo). Na čistě vjemové rovině (neboť vjem je z principu přísně věcný a nezná abstrakci) ještě nechápeme, že vnímané může mít i další významy, jež tuto rovinu překračují.“* (Bogdashina, 2003, s. 26-27)

U autistů pracují smysly u každého jinak, proto není na místě vytvářet si určitá kritéria, kterých je nutné se držet. Percepční svět náš a jejich není tak odlišný. Jejich smyslové vnímání je zvláštní. Bývají hypersenzitivní nebo naopak hyposenzitivní. Jejich intenzita vnímání je kolísavá a mají obtíže s interpretací konkrétního typu smyslových informací jako například zrakových, sluchových atd. (Bogdashina, 2003)

Nejčastější typické autistické smyslové prožitky:

- Hypersenzitivita/hyposenzitivita
- Některé situace vnímá jako rušivé, jiné ho naopak fascinují
- Kolísavé vnímání
- Roztříštěné vnímání
- Zkreslené vnímání
- Potíž s intepretací smyslů
- Opožděné vnímání
- Smyslové přetížení (Bogdashina, 2003)

Vzhledem k zaměření diplomové práce na hudební výchovu si specifikujeme sluchové vnímání.

U autistických jedinců může docházet k takzvané sluchové hypersenzitivitě, což je ve spojení s autismem běžné. Dítě slyší neslyšitelné, např. ohlašují příchod domů rodinného příslušníka, aniž by vkročil do dveří. Slyší specifické zvuky motoru od

automobilu a připadají jim velmi silné. Proto se děti vyhýbají přeplněným místnostem a nezapoují se do rozhovoru. Hluk pro ně může až bolestivý, zakrývají si uši, i když ostatní žádné nepříjemné zvuky neidentifikují. (Bogdashina, 2003)

Často se také setkáváme se sluchovou hyposenzitivitou, což znamená, že jedinec záměrně vyhledává zvuky, tiskne se k přístrojům. Mnohdy svůj sluch stimulují aktivním vydáváním zvuků.

Tabulka 1 - Jak rozeznat hyper/hyposenzitivitu u sluchového vnímání?

HYPER-	HYPO-
Zakrývá si uši.	Bouchá věcmi, tříská dveřmi.
Má velmi lehké spaní.	Libuje si ve vibracích.
Bojí se zvířat.	Má v oblibě kuchyň či koupelnu.
Nemá rád bouřky, moře, davy atd.	Dělají mu dobře davy, hustá doprava atd.
Vadí mu stříhání vlasů.	Trhá papír, mačká ho v ruce.
Vyhýbá se zvukům a hluku.	Přitahují ho zvuky, ruchy a šumy.
Ve snaze přehlušit vnější zvukové podněty stereotypně vydává zvuky.	Vydává hlasité rytmické zvuky.

(Bogdashina, 2003, s. 45)

Při fluktuaci dochází ke kolísání vnímání. Jedinec např. působí jako hluchý, ale v jiné situaci reaguje na stejný zvuk jako na bolestivý podnět. Sluch se jim najednou zesílí tak, že mají pocit, že jsou v těsné blízkosti se zvukovým podnětem. Za malou chvíli ale může dojít k jakémusi vyjasnění. (Bogdashina, 2003)

U roztříštěného vnímání v oblasti sluchu se stává, že při zpracovávání více informací najednou vnímají vše tzv. po kouscích, např. když dítěti řekneme větu, jeho mysl ji zpracovává po slovech, a uniká mu tak smysl celé věty. Jako kdybychom vzali ovladač od televize a hráli si s hlasitostí. (Bogdashina, 2003)

Zkreslené vnímání je změna zvuku, které se zhoršuje při větším nervovém vypětí a přetížení. Autisté nedokáží některé zvuky rozlišit od ostatních zvuků, což právě vede k výše zmíněnému vypětí či přetížení. (Bogdashina, 2003)

Při smyslové agnozii dochází k tak velkému přívalu podnětů, že nejsou zpracovány, ale pouze vnímány tzv. „hluchý, i když slyší“. Nejsou schopni potom interpretovat to, co pouze vnímali. (Bogdashina, 2003)

U opožděného sluchového vnímání jsou otázky sice vnímány, zaznamenány, ale k interpretaci dojde až potom, co je otázka minimálně podruhé zopakována. Je to jakási ozvěna. (Bogdashina, 2003)

Poslední oblastí sluchového vnímání je takzvané smyslové přetížení. Ostré zvuky mohou způsobit až somatické projevy. Hlavní příčina ale není ve vnímané výšce a hlasitosti zvuku, nýbrž v počtu zdrojů, z nichž se zvuky linou, nebo doba trvání podnětů a rychlost. Pokud tyto aspekty na jedince působí, dojde k tomu, že autista slyší i takové zvuky, které jsou za normálních okolností neslyšitelné, a ty mohou být velmi nesnesitelné. (Bogdashina, 2003)

6 INKLUZIVNÍ VÝCHOVA A VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S AUTISMEM

Již víme, že autismus postihuje oblast komunikace, sociální dovednosti, hru, představivost a myšlení. Může ale zasahovat i do jemné motoriky. V běžné škole se nejvíce setkáváme s autisty, kteří nemají mentální postižení, ale mohou mít přidružené např. tělesné, zrakové, sluchové a jiné postižení. Praxe ukázala, že nelze vzdělávat tyto jedince jako nehandicapované žáky ZŠ, ani jako žáky s MP nebo jiným. Jejich edukační program musí být značně individualizován. To vede k jedinečnému řešení, s cílem, aby bylo pro něj nejlépe vyhovující a vycházelo z jeho specifických potřeb. (Lechta, 2010)

Vzdělávat a vychovávat žáky s autismem lze s připraveným IVP. Škola může změnit i časovou dotaci hodiny, více organizovaných přestávek, blokové vyučování atd. Je nutné mít na mysli, že žák s autismem:

1. má problém se zpracováním mluvené řeči, tudíž je třeba, aby instrukce byly provázeny písemnou a vizuální formou,
2. jasně vymezit nároky na jeho chování, co je správně, na co je třeba si dát pozor,
3. bývá senzitivní na některé podněty. Často jsou to podněty sluchové. Vadí mu změna tónu hlasu, výšky tónů, intenzita zvuku, špatně vyčleňuje podstatný zvuk. Instrukce zadávat klidným hlasem a zvážit zvonění na konci vyučování,
4. musí být včas připravené na změny - třídu zorganizovat tak, aby byla pro žáka co nejvíce pohodlná.
5. má problémy se spontánní řečí. Mít připravené návody na řešení různých situací např. bodově ve vizuální formě,
6. může u každého učitele reagovat, pracovat jinak,
7. může být citlivější na dotyk. Pokud se ho chceme dotknout, je nutné ho upozornit nebo napsat na jeho seznam činností,
8. má zvláštní zájmy. Nechat mu možnost vyniknout. (Lechta, 2010)

V ČR zajišťují inkluzivní vzdělávání žáků s autismem pedagogové, asistent pedagoga, výchovný poradce, školní psycholog a speciální pedagog. *„V České republice je obsah vzdělávání pro 1. – 9. ročník ZŠ stanoven RVP ZV. Ten je platný rovněž pro žáky s autismem nebo dalšími PVP (bez mentálního postižení). Podle individuálních potřeb*

žáka a tohoto RVP je sestaven IVP. O zařazení druhého cizího jazyka do výuky žáků s autismem nebo dalšími PVP v 6. – 9. ročníku se v ČR rozhoduje na základě individuálních předpokladů žáka a možností školy (pozn.red.).“ (Lechta, 2010, s. 274)

Aby byla inkluzivní edukace jedince s autismem úspěšná, je třeba zvážit závažnosti jeho autistických projevů, jaké má možnosti dítě, škola, jak zvládne přijmout kolektiv dětí a jak kolektiv dětí přijme jeho. Existují otázky, na které je třeba si před samotnou inkluzí položit:

- Mluví?
- Jaké jsou akademické schopnosti dítěte?
- Zvládá velký kolektiv?
- Zvládá přijímat více podnětů najednou?
- Je schopné udržet pozornost?
- Mělo v minulosti problémy?
- Dokáže škola nabídnout pomoc? (Lechta, 2010)

6.1 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ PRO ŽÁKY S PAS

Vyhláška MŠMT, která upravuje podmínky vzdělávání dětí žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, stanovuje, že žák se speciálně vzdělávacími potřebami užívá vyrovnávací a podpůrná opatření. Zahrnují využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko – psychologických služeb, zajištění služeb asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě nebo studijní skupině nebo jinou úpravu organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka. [5]

Různé stupně závažnosti postižení vyžadují různou intenzitu poskytovaných podpůrných opatření. Dle typu závažnosti jsou žáci rozděleni do kategorií podpůrných opatření od prvního do pátého stupně. [6]

1. stupeň – U žáků s autismem se tento stupeň nevyužívá. Je aplikován u dětí s lehkou mírou symptomatiky některých psychických onemocnění. Klíčový je individuální přístup, přizpůsobení metod, forem práce a respektování specifických potřeb žáka.

2. stupeň – Do tohoto stupně patří žáci s lehkou mírou symptomatiky PAS, bez závažných deficitů v oblasti komunikace a sociálního chování, bez obtížného chování a dalších přidružených poruch či onemocnění. Zde už spolupracuje rodina žáka se školou a poradenským zařízením. Využívají se speciální postupy, metody a formy práce. Respektují se specifické zvláštnosti žáka.

3. stupeň – V případě, že u žáka byly použity předešlé dva stupně podpůrných opatření bez úspěchu, je nutné zařadit žáka do stupně třetího, protože jeho handicap už natolik ovlivňuje proces vzdělávání, že bez vyšší podpory by ho žák nezvládl. Upravuje se organizace a průběh vzdělávání. Stanovují se postupy, metody a formy práce, které vedou k odstranění obtíží žáka. Doporučuje se a vytváří individuální vzdělávací plán, který upravuje vzdělávací podmínky, režimové opatření, úpravu prostředí, kde je žák vzděláván, nebo rozsah domácí přípravy. U tohoto stupně je nutná odborná intervence, která probíhá buď ve škole žáka nebo ve ŠPZ. U odůvodněných případů se zřizuje funkce asistenta pedagoga, který pracuje ve třídě pouze v některých předmětech.

4. stupeň - Tento stupeň už zahrnuje podstatné úpravy jak v organizaci, průběhu vzdělávání, tak v stanovení postupů a vytváření IVP. Nezbytná je speciálněpedagogická péče a psychologická intervence, které jsou zaměřené přímo na konkrétní potřeby žáka. Upravuje se obsah, který je redukován či upravován, metody a formy práce. Používají se speciální pomůcky didaktické i kompenzační.

5. stupeň – V tomto stupni jsou zařazeni žáci s velmi vážným zdravotním postižením, případně v kombinaci s dalšími poruchami a onemocněními. Stupeň podpůrných opatření vyžaduje zásadní změny v organizaci, obsahu, forem i metod vzdělávání a respektují se možnosti a omezení žáka. Asistent pedagoga bývá zapojen po celou dobu výuky žáka a podílí se na přímé činnosti nejen ve třídě, ale i mimo ni. (Žampuchová, Čadilová, 2015)

Podpůrná opatření jsou rozdělena do deseti oblastí, jež jsou určující pro poskytování podpory:

1. Organizace výuky: tato opatření zajistí podporu v oblasti organizace školního prostředí. Využívá se strukturalizace aktivit, činností a vizuální podpory. Cílem je odstranit únavu, stres ze zátěže a zpřehlednit časové a prostorové změny, které v rámci vzdělávání nastávají.

2. Úprava výukových metod a forem práce – Specifické metody a formy práce jsou pro práci s těmito žáky mnohem efektivnější a pedagog se tak lépe zaměří na jejich potřeby.
3. Intervence - Cílem tohoto podpůrného opatření je podpořit rozvoj deficitních oblastí.
4. Pomůcky – Pracovat s pomůckami ve výuce by mělo být naprosto běžné. Pro děti s PAS jsou pomůcky často přizpůsobené tak, aby byly pro ně co nejvíce vyhovující. Pomáhají žákovi přiblížit reálnou situaci, tudíž dochází k lepšímu osvojení a zapamatování informací nebo učiva.
5. Úprava obsahu – Žákům je v řadě případů upravován obsah výuky, protože je pro ně obtížné naplnit některé vzdělávací cíle.
6. Hodnocení – U žáků s PAS je třeba zaměřit hodnocení na kontrolu znalostí v jednotlivých oblastech vzdělávání, ale také jaká úroveň je splněna při získávání klíčových kompetencí a jaká je efektivita vzdělávacího procesu.
7. Příprava na vyučování – Při tomto podpůrném opatření dochází k úpravě formy domácí přípravy, protože jsou žáci často natolik unaveni a nepozorní po celodenní výuce, že nejsou schopni plnit domácí přípravu v plném rozsahu jako ostatní žáci.
8. Podpora sociální a zdravotní – nadstavbová skupina podpůrných opatření, která přímo nesouvisí se samotným vzděláváním.
9. Práce s kolektivem třídy – Práce s kolektivem jako je budování dobré atmosféry, vzájemného pochopení a tolerance, je nedílnou součástí podpůrných opatření.
10. Přizpůsobení prostředí – Pokud prostředí přizpůsobíme žákovi s PAS, můžeme odstranit řadu negativních dopadů na vzdělávání, které jsou často ovlivněné problémy v chování. (Žampachová, Čadilová, 2015)

7 HUDEBNÍ VÝCHOVA

Hudební výchova je součástí vzdělávací oblasti Umění a kultura, kterou najdeme v RVP. Je zaměřena na vytváření mezilidských vztahů, projevy vlastních pocitů, spokojenost sama se sebou, projevování pozitivní energie, vnímání estetického prostředí, vytváření dobrého klimatu ve třídě. V hudební výchově mají žáci možnost projevit svou tvořivost a iniciativitu. (Lišková, 2007) Hudební výchova rozvíjí hudební schopnosti a zručnosti a probíhá v různých institucích a v různých formách. (Slavíková, 2020)

Hudební výchovu dělíme na:

- Předškolní
- Mimoškolní
- Specializovanou hudební výchovu na základních uměleckých školách
- Hudební výchovu na školách připravujících profesionální hudebníky
- Hudební výchovu v přípravě učitelů hudby organizovanou na univerzitách
- Povinnou, nepovinnou a aktivní receptivní hudební výchovu. (Slavíková, 2020)

„V předmětu hudební výchova na základních školách plní hudba hlavně vzdělávací funkci. Integruje v sobě cílevědomé a organizované procesy formování osobnosti a rozvoj hudebních schopností. Mimo tohoto základního cíle, jakým je rozvoj hudebních schopností, je potřebné v podmínkách všeobecně vzdělávacích škol umožnit pozitivní kontakty s hodnotnou hudbou a přispět k rozvoji osobnosti formováním hudebního vkusu, stimulací racionálních, intelektuálních a kreativních složek, rozvojem estetických zážitků.“ (Slavíková, 2020, s. 28)

7.1 HUDEBNÍ VÝCHOVA NA ZŠ

Na prvním stupni navazuje hudební výchova na předškolní vzdělávání. Žáci využívají hry, učí se orientaci ve světě hudby, využívají elementárního muzicírování a prohlubuje zájem v oblasti hudby a umění. Žáci se projevují, jak je jim přirozené, je kladen důraz na jejich přirozené předpoklady, celostně vnímat obrazy a modely okolního světa, spontánnost, hravost. Dítě má využít experimentování a objevitelských přístupů. (Slavíková, 2020)

Na druhém stupni představuje hudební výchova *„kontinuální, systémové a cílevědomé pokračování hudební edukace 1. stupně. Kromě rozvoje hudebních schopností a zručností žáků formou vyššího stupně aktivních hudebních činností se na 2. stupni rozšiřují kompetence žáka o kognitivní rozměr – uvědomělé pronikání do struktury hudebního díla, hudebně-teoretický a hudebně-historický rozměr jako konkluze předcházející hudební činnosti a praktické hudební zkušenosti. Sekundárním obsahem předmětu je umění, estetika, kreativita, sekundárním cílem rozvoj klíčových kompetencí – komplexní rozvoj osobnosti, všeobecných lidských kvalit. Hudební výchova na základní škole je předmětem umělecko-výchovným a činnostním.“* (Slavíková, 2020, s. 30)

Spojovat teorii s praxí je pro tento předmět nutné. Tím, že se žák aktivně propojí s hudbou, dostane přímou zkušenost a k žákovi se dostane podstata předmětu. Učitel musí být kreativní a vycházet z dostatečného poznání schopností a zručnosti dětí.

„Hudební výchova je nepostradatelná při dosahování klíčových kompetencí, a to především sociálních a personálních, kompetencí k řešení problémů, občanských a komunikativních.“ (Lišková, 2007, s. 6)

Aktivity v HV jsou nepostradatelnou součástí rozvoje svobodně smýšlejících občanů. Jejich prostřednictvím vyzdvihujeme význam spolupůsobení těch, kteří jsou zainteresováni na efektivním výsledném produktu svých společných aktivit a týmové spolupráce. Hudba je nápomocná všem kulturám, kdy lze dospět k vzájemnému porozumění mezi jinými národnostmi i bez znalosti příslušného jazyka. Hudební vjemy jsou sice nehmatatelné, ale nijak to nesnižuje význam hudby. (Lišková, 2007)

7.2 PRAKTICKÉ HUDEBNÍ ČINNOSTI VYUŽÍVANÉ NA 1. STUPNI

„Praktické hudební činnosti a současně i jejich výsledný, hmatatelný efekt jsou pro žáky ZŠ tou nejlepší možnou pobídkou k formování jejich pozitivního vztahu k učení. Hudba je hra v pravém slova smyslu. Tvořivé činnosti jsou oním motorem k učení, k radosti z vlastních schopností, k poznávání, k emocionálním prožitkům, a tím i chuti k dalšímu vzdělávání. Cílem hudebních aktivit je motivovat žáky k vlastní hudební tvorbě, hře na hudební nástroj, zpěvu, pohybovým činnostem. Každá z hudebních činností současně umožňuje vzbudit zájem žáků i o jiné oblasti vzdělávání.“ (Lišková, 2007, s. 9-10)

Vokální činnosti – Zpěv písní rozvíjí žákům paměť, motivuje je k získávání poznatků z různých oblastí života. Navíc se zpěvem souvisí i okysličování organismu, artikulace, rozvoj řeči, prevence hlasových poruch.

Instrumentální činnosti – hrou na lehkoovladatelné nástroje rozvíjíme, tvoříme myšlení žáků. Děti se učí pracovat s obecnými symboly, poznávají smysl a cíl učení. Hra podněcuje zájem získat informace o různých materiálech, z nichž jsou nástroje vyrobeny.

Hudebně pohybové činnosti – Žáci se učí orientovat v prostoru, rozvíjet motoriku, koordinovat pohyby, manipulovat s předměty. Poznávají své tělo, učí se pojmy souvisící s ním. Získávají povědomí o zahraničních tancích.

Poslechové činnosti – Poslechem žáky motivujeme k vlastní aktivní hře na hudební nástroje. Poznávají pokrok ve vědě a technice – CD, MP3, FLASHDISK, PŘENOS DAT A JINÉ. Poslech nabízí dětem vzdělávání i v jiných oblastech, jako je výtvarná výchova, dějepis, zeměpis, český jazyk atd. (Lišková, 2007)

8 INTEGROVANÁ VÝUKA VÝCHOVNÝCH PŘEDMĚTŮ

S pojmem integrace jsme se již setkali v předchozí kapitole. Tudiž víme, že je to jakési scelení, úplnost. V pedagogice má ještě mnoho dalších významů, pokud toto slovo změníme na přídavné jméno a přidáme k němu slova jako škola, vzdělání nebo výuka, pokaždé dostaneme trochu jiný význam. (Podroužek, 2002)

„Integrovaná výuka je chápána ve smyslu spojení (syntézy) učiva jednotlivých učebních předmětů nebo kognitivně blízkých vzdělávacích oblastí v jeden celek s důrazem na komplexnost a globálnost poznávání, kde se uplatňuje řada mezipředmětových vztahů. Integrovaná výuka tak není založena na vybraných oblastech vzdělání či učebních předmětech, tj. na předmětovém kurikulu, ale vychází z tzv. integrovaného kurikula.“
(Podroužek, 2002, s. 11)

Integrované kurikulum má podstatu především v mnohostranných vazbách k obsahu učiva, které umožňují vnímat svět celistvě. Podroužek (2002, str. 10) srovnává tradiční a integrované kurikulum s ohledem na strukturaci a koncipování obsahu.

Tabulka 2 - Srovnání tradičního a integrovaného kurikula

Předmětové kurikulum	Integrované kurikulum
Atomizuje poznání, zaměřuje se jen na obsah a rozsah učiva, předává hotové poznatky.	Integruje poznání, zaměřuje se na vztahy a souvislosti v učivu.
Realita je uměle rozdělena (roztržena) na oddělené části. Stejně učivo je žákům předkládáno v různých časových dimenzích, je spojováno s odlišnými přístupy, rozdílnou specifickou terminologií a v rozdílných souvislostech.	Realita je žákům předkládána uceleně, většinou v cyklicky se opakujících dimenzích, jedním logickým přístupem a se sjednocenou terminologií.
Nejsou rámcově respektovány vztahy a souvislosti mezi vzdělávacími obsahy různých učebních předmětů mnohdy i v rámci jednoho učebního předmětu.	Jsou většinou respektovány vztahy a souvislosti mezi vzdělávacími obsahy různých učebních předmětů a je podporováno celistvé (propojené) chápání skutečnosti žáky.
Typické je využívání bilaterálních mezipředmětových vazeb k učivu, mnohdy jen formálně.	Typické je využívání nejen bilaterálních, ale i multilaterálních mezipředmětových vazeb v učivu.
Navazuje na tradici učitelské přípravy u nás, tj. dvojborové učitelské studium.	Vyžaduje zavést odlišnou profesní přípravu učitelů zaměřenou na širší předmětový základ, např. víceborové učitelské studium.
Učivo více specializováno a probíráno do hloubky.	Menší specializace učiva. Nedodržení základních principů integrace může způsobit nelogičnost a povrchnost probíraného učiva.
Odpovídá vžitým stylům práce učitelů a žáků a neodporuje tradici.	Zavádí odlišné koncipování učiva odporující vžitým způsobům práce z hlediska obsahového i organizačního.

(Podroužek, 2002, str. 10)

Integrovaná výuka v širším slova smyslu chápána jako:

1. Konsolidování učiva – obsah učebních předmětů se ustálí v samostatný učební předmět, sníží se celkový počet učebních předmětů tím, že dojde ke spojení např. hudební výchovy, výtvarné výchovy, pracovní činnosti atd. Jedná se o tzv. vnější integraci zaměřenou na spojování učebních předmětů s podobnou

kognitivní oblastí. Tento přístup kopíruje intrapředmětový přístup. Vybrané téma je začleňováno do výuky jednotlivých předmětů s rozdílem včlenění jednotlivých témat dle úhlu a úrovně pohledu jednotlivých oborů, z nichž je učební předmět konsolidován. Tím, že vhodně řadíme jednotlivá témata, umožňuje nám to postihnout mnoho souvislostí a vztahů mezi jednotlivými problémy.

2. Koncentrování učiva – soustředění a řešení problému současně, ale z různých hledisek konkrétních vědních oborů. Vytvoří se nový syntetický učební předmět, který umožní vnímat skutečnost různými pohledy a spojí je v jeden celek, např. na hudební nauku se dá nahlížet z pohledu hudební výchovy, výtvarné výchovy, pracovní činnosti či českého jazyka. V takovém případě mluvíme o vnitřní integraci, kdy je dané téma pojato tak, aby umožňovalo jednotný pohled na vybranou problematiku a jeho řešení z několika vědních oborů současně. Nevybíráme pouze, jaké předměty spojit, ale vybíráme obsah, rozsah, strukturu a pojetí nového syntetického učebního předmětu tak, aby se vše prolínalo, vzájemně do sebe zasahovalo a vytvořilo komplexní obraz daného jevu.
3. Koordinace učiva – je založena na principu využívání a aplikování obsahu, formy jednoho předmětu druhým. (Podroužek, 2002) *„Při koordinování by nemělo být porušováno pojetí obsahu jednoho učebního předmětu druhým, a pokud je to možné, měl by být ujednocen společný význam pojmů. Význam pedagogické koordinace spočívá ve využívání bilaterálních mezipředmětových vazeb, které učivo aktualizují, poskytují širší výběr námětů k práci a umožňují přirozenou aplikaci probírané látky.“* (Podroužek, 2002, s. 11-12)

„Integrovaný vyučovací předmět je takový obsahový element kurikula, který slučuje několik tradičně izolovaných předmětů nebo témat obsahu vzdělávání. Učební plán školy potom zahrnuje menší počet vyučovacích předmětů, z nichž některé jsou integrovány, namísto velkého počtu jednotlivých předmětů.“ (Průcha, 1997, s. 264)

V českém kurikulu základního vzdělávání je integrován předmět prvouka a vlastivěda, ale jen na prvním stupni. Na druhém stupni je možnost integrovat předmět rodinná výchova a občanská výchova, není to ale moc využíváno. (Průcha, 1997)

8.1 TEMATICKÉ VYUČOVÁNÍ

„Na základě uvedených zjištění se tedy pod pojmem tematické vyučování skrývá taková koordinace učiva, při které dochází k záměrnému, vědomému vytváření multilaterálních vazeb obsahu výuky.“ (Rakoušová, 2008, s. 74)

Při tematickém vyučování pracujeme s metodou a obsahem práce. Uplatňují se zde mnohé metody a formy výuky. Obsahuje několik aspektů:

1. Procesuální – kdy je tematické vyučování charakteristické vysokou motivační hodnotou. Motivace je základním požadavkem na kvalitu vyučování. Nastavíme tedy takové téma, které vyvede jiná další a mohou se objevit ve všech fázích procesu.
2. Psychologický – Projevuje se aktivita a samostatnost žáka. Uplatňují se metody samostatné práce, metody výzkumné, badatelské a problémové.
3. Interaktivní – V této oblasti žáky aktivizujeme. Zahrnuje metody diskuzní, situační, inscenační, didaktický hry a jiné.
4. Didaktický – z hlediska pramene poznání a typů poznatků.
5. Organizační – formy a prostředky. Může se využít skupinového vyučování.
6. Logický – charakteristické metody z hlediska myšlenkových operací – všechny myšlenkové postupy. (Rakoušová, 2008)

8.2 ORGANIZAČNÍ PODMÍNKY

Klima školy: Důležitým činitelem pro vytváření klimatu školy je styl, jakým je škola řízena. Ve školách bývá řízení tvořené striktními příkazy, rozkazy a podřízení jsou vedeni autoritářsky. Není tvořeno podněcování k nápadům, názorům. Je třeba, aby každý, kdo je ve vedoucí pozici, si osvojil přístup demokratický, který je sice náročný, ale pro pedagogickou práci nezbytný. Kolegové k sobě mají být vstřícní, vzájemně se podporovat, dávat podněty k novým nápadům, nebát se říci svůj názor a hlavně být kreativní. (Šimíčková, 2003)

Integrovaní témat: *„Výukové postupy a metody by měly poskytovat žákům a studentům možnost volit si jako učební látku to, co je v souladu s jejich individuálními jedinečnými způsoby učení a vyučování. Kurikulum by mělo být založeno méně na*

výkladu a vysvětlování a mělo by se více věnovat prozkoumávání skutečnosti, objevování a používání pojmů ve skutečném světě.“ (Šimíčková, 2003, s. 73)

Klíčové učivo: Zobrazuje podstatné jádro vědomostí a dovedností, které si mají žáci osvojit zpravidla během jednoho týdne, za jeden měsíc a za celý rok. Klíčové učivo není faktografické (netvoří jej pouze izolované poznatky), ale více pojmové, odpovídá mu více vlastní zkoumání a objevování žáků než výklad učitele. Aplikační úkoly jsou v podstatě činnosti, během nichž žáci používají vědomosti a dovednosti, které se naučili. (Šimíčková, 2003)

9 SPECIFIKA HUDEBNÍ VÝCHOVY U DĚTÍ S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Hudební výchova bývá u dětí s poruchou autistického spektra neoblíbený předmět. Děti mají často problém s reprodukováním hudby, tudíž poslech hudebních ukázek bývá spouštěčem záchvatů, které rozbíjejí celkové klima třídy. Hra na hudební nástroj, kdy pedagog doprovází své žáky, není také přijímána dobře. V neposlední řadě mohou mít žáci problém se samotným vyučujícím. Hlas, intonace bývá v hodinách hudební výchovy jiná než v ostatních předmětech. Pokud má dítě diagnostikovanou poruchu autistického spektra, je pro něj velmi důležité, aby přijal osoby, které se okolo něj pohybují. Vyučující na hudební výchovu bývá často jiný než u ostatních předmětů.

9.1 CÍL ŠETŘENÍ

Cílem šetření je na příkladech tří případových studií žáků s diagnostikovanou poruchou autistického spektra porovnat běžnou výuku hudební výchovy s výukou integrovanou a zjistit, zda je pro tyto žáky vhodnější integrovaná nebo běžná výuka hudební výchovy.

9.2 METODOLOGIE KVALITATIVNÍHO ŠETŘENÍ

„Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.“ (Hendl, 2016, s. 46)

Výzkumník při kvalitativním výzkumu vybírá na začátku téma a určí si základní otázky, které může přizpůsobit nebo doplňovat v průběhu celého výzkumu, během sbírání dat a analýzy. Výzkum se tím stává pružným. (Hendl, 2016) *„Výzkumník vyhledává a analyzuje jakékoli informace, které přispívají k osvětlení výzkumných otázek, provádí deduktivní a induktivní závěry. Seznamuje se s novými lidmi a pracuje přímo v terénu, kde se něco děje. Sběr dat a jejich analýza v kvalitativním výzkumu probíhají v delším časovém intervalu, výzkumný proces má longitudinální charakter.“* (Hendl, 2016, s. 46)

Na základě svých úvah si výzkumník vybere místa na pozorování jedince. Analýza a sběr dat probíhají současně. Výzkumník sbírá data, provede analýzu a dle výsledků se rozhodne, které z dat potřebuje. Podle toho pokračuje se sběrem znovu, stejně tak s jejich analýzou. Závěry ze svých domněnek přezkoumává. Zpráva pak obsahuje detailní popis místa zkoumání, citace z rozhovorů a poznámek, které si výzkumník dělá při práci v terénu. Může navrhnout teorii o faktu, který vypořádal. Do svého závěru by měl zahrnout a zohlednit názory účastníků výzkumu. (Hendl, 2016)

9.2.1 PŘEDNOSTI A NEVÝHODY KVALITATIVNÍHO VÝZKUMU

Hendl (2016, s. 48) popisuje přednosti a nevýhody kvalitativního výzkumu.

Přednosti:

- Získává podrobný popis a vzhled při zkoumání jedince, skupiny, události, fenoménu.
- Zkoumá fenomén v přirozeném prostředí.
- Umožňuje studovat procesy.
- Umožňuje navrhovat teorie.
- Dobře reaguje na místní situace a podmínky.
- Hledá lokální (idiografické) příčinné souvislosti.
- Pomáhá při počáteční exploraci fenoménů.

Nevýhody:

- Získaná znalost nemusí být zobecnitelná na populaci a do jiného prostředí.
- Je těžké provádět kvantitativní predikce.
- Je obtížnější testovat hypotézy a teorie.
- Analýza dat i jejich sběr jsou často časově náročné etapy.
- Výsledky jsou snadněji ovlivněny výzkumníkem a jeho osobními preferencemi.

9.3 VYUŽITÝ PŘÍSTUP V ŠETŘENÍ

Kvalitativní šetření využije přístup případové studie, která se zaměřuje na důkladný popis a rozbor jednoho nebo několika málo případů. Základem je položit si

výzkumnou otázkou takovou, aby zjistila charakteristiku daného případu nebo skupiny porovnávaných případů. (Hendl, 2016)

„V případové studii jde o detailní studium jednoho případu nebo několika málo případů. Zatímco ve statistickém šetření shromáždíme relativně omezené množství dat od mnoha jedinců (nebo případů), v případové studii sbíráme velké množství dat od jednoho nebo několika málo jedinců. V případové studii jde o zachycení složitosti případu, o popis vztahů v jejich celistvosti. Předpokládá se, že důkladným prozkoumáním jednoho případu lépe porozumíme jiným podobným případům. Na konci studie se zkoumaný případ vřazuje do širších souvislostí. Může se srovnat s jinými případy, provádí se také posouzení validity výsledků.“ (Hendl, 2016, s. 102)

9.4 METODY VYUŽITÉ V ŠETŘENÍ

Metody, které se objeví v šetření, jsou vybrány dle zkoumaného problému a jsou pro toto šetření vhodné.

9.4.1 ANALÝZA DOKUMENTŮ

V šetření jsou použity úřední dokumenty, které byly vystaveny pedagogicko-psychologickou poradnou, speciálně pedagogickým centrem, lékaři a také pedagogy, kteří připravovali, realizovali a vyhodnocovali individuální vzdělávací plány.

9.4.2 ROZHOVOR

Při kvalitativním rozhovoru je třeba dovednost, citlivost, koncentrace, interpersonální porozumění a disciplína. (Hendl, 2016) V šetření bude využit polostrukturovaný rozhovor, a to u pěti respondentů, tři děti, pedagog a ředitel školy. Cílem rozhovorů je zjistit, zda stávající výuka hudební výchovy žákům vyhovuje, jak ji prožívají, a co jim hudební výchova dává.

9.4.3 POZOROVÁNÍ

Jako další metoda, která bude využita ve výzkumu, je zúčastněné přímé pozorování. Všichni jsou si vědomi totožnosti pozorovatele. (Hendl, 2016)

Pozorovat se bude hodina hudební výchovy, kde je ve třídě dítě s poruchou autistického spektra. Hodinu povede aprobovaný pedagog, který na škole hudební výchovu vyučuje. Cílem pozorování je zjistit, zda pedagog dostatečně zapojuje děti

s PAS, jestli využívá vhodné metody k výuce a jestli u dětí s autismem dochází k větším odchylkám chování, než v ostatních předmětech.

9.4.4 EXPERIMENT

Podstatou experimentu je, že výzkumník úmyslně navodí situaci, okolnost nebo zkušenost a sleduje, jaké změny nastaly. (Hendl, 2005) *„Vyjádřeno v jazyce kvantitativního výzkumu výzkumník manipuluje nezávisle proměnnými X a měří změnu zvolených závisle proměnných Y. Cílem je zamezit tomu, aby závěry byly ovlivněny jinými (rušivými) proměnnými.“* (Hendl, 2005, s. 46)

Pro experiment byla vybrána ukázková hodina, která předvede žákům a zúčastněným učitelům, kteří budou hodinu pozorovat, jak využít integrované vyučování v oblasti výchovných předmětů, jako jsou hudební výchova propojena s výtvarnou výchovou, pracovními činnostmi a částečně doplněná o tělesnou výchovu (využití pohybové výchovy, dramatické výchovy). Ukázková hodina bude strukturována do bloku třech vyučovacích hodin. Z ní vyplynou výše zmíněné rozhovory s učiteli, jak vnímali ukázkovou hodinu, jestli je pro ně integrovaná výuka přínosnější, nebo naopak, a zda je tento typ výuky vůbec realizovatelný v podmínkách organizace základní školy.

10 PŘÍPADOVÉ STUDIE

Tato kapitola obsahuje tři případové studie žáků, kteří mají diagnostikovanou poruchu autistického spektra. Každá případová studie obsahuje anamnézu dítěte, pozorování projevů chování při výuce hudební výchovy, polostrukturovaný rozhovor a vyhodnocení dané případové studie.

10.1 PŘÍPADOVÁ STUDIE Č. 1

Chlapec, který je žákem páté třídy, byl v roce 2016 vyšetřován v PPP, z důvodu neustálých konfliktů s vrstevníky, nesamostatnosti a nepřiměřených obav ze selhávání ve škole. Ze závěru vyšetření vyplývá, že chlapec má diagnostikovanou poruchu autistického spektra, Aspergerův syndrom s převažující symptomatikou v oblasti deficitu sociálních a komunikativních dovedností. Má sníženou schopnost koncentrace pozornosti, pomalé pracovní tempo, specifickou poruchu učení – dyslexii. Jeho intelektový výkon je průměrný. V následujícím roce bylo chlapci provedeno kontrolní vyšetření se stejným závěrem, pouze k dyslexii se přidala ještě dysortografie. Bylo mu doporučeno podpůrné opatření třetího stupně, zajištění asistenta pedagoga v rozsahu deseti hodin týdně. V roce 2019 přišel chlapec znovu na kontrolní vyšetření. Rodiče žádali o prodloužení platnosti nároku na asistenta pedagoga. Chlapec má s asistentkou velmi kladný vztah a její pedagogická podpora efektivně reflektuje jeho aktuální vzdělávací možnosti a potřeby ve výuce. Třídní kolektiv je vůči chlapci podporující a přívětivý. V jeho chování se začal objevovat flegmatický přístup jak doma, tak ve škole. Učitelé změny v chování a přístup k vyučování potvrzují. V hlavních předmětech dokáže prokázat povědomí pouze v přítomnosti asistentky, která je pro něj jistotou, že něco neřekne špatně. Vyhovuje mu úvodní vstup do dané látky, její popis, společná práce na vzorových příkladech. Cítí se pak sebejistější. Velmi ho motivuje okamžitá zpětná vazba a sebereflexe jeho práce.

Ve výchovných předmětech jeho pozornost a chování velmi kolísá. Schovává se pod stůl, hlavu strká do mikiny a nechce být středem pozornosti. Tyto předměty jsou pro něj volnými hodinami, proto v nich hledá příležitost projevit nevhodné chování, které mu ale v tu chvíli nevhodné vůbec nepřijde.

Školou byl na doporučení vypracován IVP, který poskytuje individuální pedagogickou podporu a pomoc. IVP se dotýká všech předmětů, avšak asistent pedagoga je přítomen pouze v hodinách českého a anglického jazyka. Cílem celého plánu je rozvíjet sociální a komunikační dovednosti, adaptace na nového AP a stanovit dílčí úkoly pro zvládnutí učiva. V oblasti metod výuky a pedagogických postupů je třeba dbát na dostatek času při vypracování úkolů, zkrátit množství práce nebo hodnotit pouze to, co chlapec stihl. V rámci možností respektovat výkyvy ve výkonech, přizpůsobit formy ověřování vědomostí a dovedností. Ověřovat porozumění zadání, popř. metoda pomoci prvního kroku. Pozitivní motivace v sociálních vztazích i v učení. Podpůrná opatření a materiály.

Jelikož jeho chování je ve výchovných předmětech podstatně horší, zaměřuje se IVP speciálně na předmět hudební výchovy, výtvarné výchovy a pracovní činnosti.

- Při hudební výchově dbát na zpětnou vazbu od chlapce a reagovat na aktuální rozpoložení. Nenutit do zpěvu, zapojovat do společných činností – hra na Orffovy nástroje, hra na tělo, tanec. Využívat metody muzikoterapie, relaxace. Při koncertech a hudebních vystoupeních být v jeho blízkosti a sledovat chování. V případě jakýchkoli příznaků, které mohou naznačovat změnu chování, být připraven a v případě nutnosti chlapce na chvíli vyvést a pomoci mu jeho stav zvládnout. Využívat takové metody výuky, které chlapce zaujmou a často se obměňují. Pokud nebude mít chlapec v hodinách co dělat, může se objevit takové chování, které má negativní dopad pro něj i pro ostatní žáky.
- Ve výtvarné výchově a pracovních činnostech tolerovat jeho osobní tempo, úpravy a preciznost, se kterou svou práci dělá. Je pro něj nutné, aby úkol, který ho baví a naplňuje ho dobrým pocitem, byl dle jeho představ splněn. Motivovat ho, zopakovat postupy, případně dovysvětlit. Zohlednit nedostatky v jemné a hrubé motorice.

10.1.1 POZOROVÁNÍ PROJEVŮ CHOVÁNÍ PŘI HUDEBNÍ VÝCHOVĚ

Chlapec má své místo vzadu ve třídě, kde sedí s asistentkou. Na hodinu hudební výchovy si ho paní učitelka nepřesadila, i když zde nemá asistentku. Leží na lavici a nevnímá začátek hodiny. Žáci si na této škole začátek hlídají sami, jelikož zde nezvoní. Cílem hodiny je s dětmi zopakovat vlastnosti not a jejich zapsání do notové osnovy. Chlapec nepracuje, sešit si neotevřel. Stále leží na lavici a hraje si s tužkou. Asi po pěti

minutách si vyučující všimla, že chlapec si nezapisuje. Přejde k němu, otevře mu sešit, podá mu tužku a řekne mu, aby si noty z tabule opsal. Nastává situace, kdy chlapec nedokáže noty zapsat správně. Je evidentní, že nedokáže správně odhadnout, na jakou linku se má nota zapsat. Začíná hlavu schovávat do mikiny a potichu kňourá. Paní učitelka přijde, donutí ho vyndat hlavu z mikiny, ukáže mu, kam má co zapsat, a zase odejde před tabuli. Zapíše jednu notu a špatně. Veškerou svou snahu vzdává a znovu se schová. Spolužák, který už má noty zapsané, mu jde pomoci. Paní učitelka spolužáka chválí, chlapec s PAS je bez pochvaly.

Po vyčerpávajících dvaceti minutách si mají všichni žáci stoupnout ke klavíru. Poštuchují se, kdo vedle koho bude stát. Chlapec s PAS stojí za dětmi. Dloube do spolužáka, poštuchuje ostatní. Když začnou děti zpívat, chlapec nezpívá. Jen pozoruje, co kdo dělá, a vysmívá se. Zúčastnění jeho chování přehlíží.

Hodinu ukončí paní učitelka s tím, že se mají žáci připravit na další výuku.

10.1.2 POLOSTRUKTUROVANÝ ROZHOVOR

Šablona rozhovoru v příloze č. 6.

Chlapce jsem v minulých letech měla jako třídní učitelka ve druhé a třetí třídě. Dítě mi na začátku druhé třídy bylo předáno s tím, že je nevychovaný, mám ho nechat sedět v zadní lavici a nevšímat si ho. Vlivem mého odlišného chování oproti paní učitelce z první třídy, jsme si s chlapcem vybudovali velmi dobrý vztah, který byl postaven na vzájemné důvěře. Proto mi rozhovor a celý proces zkoumání případových studií připadal nejjednodušší.

Chlapec přišel ve velmi dobré náladě, ještě pořád má problém dodržovat pravidla osobní zóny, takže lidi, které má rád, pevně svírá a objímá. Po úvodu, kdy jsme se bavili o tom, jak se má, jak mu jde škola, jak se mu líbí v novém domě, kam se s rodinou přestěhovali, jsem se ho zeptala, jestli má rád hudební výchovu. Odpověděl, že docela ano. *„Nejraději mám hru na hudební nástroje a výběr písní, které se pouštějí. Pouštění hudby jako takové mi nevadí, ale hlasitá muzika ano.“* Jeho typické chování (probíhalo to stejně, když jsem ho měla jako třídní učitelka) je zacpávání uší, hlavu schovává do mikiny a leze pod lavici, tam čeká, dokud hudbu paní učitelka neztlumí nebo nevypne. *„Nerad zpívám samostatně.“* Jeho chování je stejné, jako při pouštění příliš hlasité hudby. *„Když zpívají všichni, tak broukám si pod vousy, nikdo si mě*

nevšímá, nejsem středem pozornosti.“ Pohybovou výchovu v hudebce nevyužívají a učení not mu vůbec nejde, nerozumí tomu. Vnímá hudební výchovu jako volný předmět, kde se nic nemusí. Při představení vyučovacího bloku jásá. Měl by radost, kdyby se výchovné předměty spojily. Má velmi rád pracovní činnosti, baví ho vytvářet různé výrobky, které nosí domů mamince, sestře a tatínkovi. Časová dotace devadesáti minut mu nevádí, ale musí mít občas pauzu, aby se „uklidnil“, pak je zase schopen pracovat. Pokud by vyučovací blok obsahoval zábavné aktivity, neměl by problém s tak dlouhou hodinou. Jako zajímavost mi sdělil, že je pro něj uklidňující zvuk odemknutí a zamknutí auta. Zvuk, který nemá rád, je řev lva.

10.1.3 VYHODNOCENÍ 1. PŘÍPADOVÉ STUDIE

Chlapec s diagnostikovanou poruchou autistického spektra – Aspergerův syndrom, dyslexií, dysortografií, koncentrací pozornosti s výkyvy odrážejícími se v pracovním tempu je vzděláván v běžné ZŠ s pomocí individuálního vzdělávacího plánu a asistenta pedagoga.

Z pozorování vyplývá, že chlapec vnímá hudební výchovu jako předmět, kde nejsou nastavená pravidla a hranice. Je to předmět, který mu dává jakousi svobodu v chování. Pokud se neobjeví aktivita, která ho zajímá, protože zapadá do jeho zájmů, v hodinách se nudí. Proto čeká na příležitost, kdy může alespoň trochu zazlobit. Celý třídní kolektiv je jeho velkou oporou, ale pokud zjistí, že jim chlapec škodí, brání se. Velká většina z nich se to snaží nejprve přejít, ale poté se obrací na učitele pro pomoc.

Podle dostupných informací je schopen být vzděláván integrovaným způsobem vyučování v oblasti výchovných předmětů. U tohoto chlapce záleží nejvíce na tom, aby si našel cestu k vyučujícímu, který bude blok vyučovat. Potřebuje mít důvěru a podporu v pedagogovi, aby byl schopen vůbec pracovat. Z rozhovoru vyplývá, že chlapec by byl tomuto přístupu otevřený. Neměl problém s jakýmkoliv nabízenými činnostmi. Tím, že chlapce znám, vím, za jakých situací dokáže pracovat a kdy ne. Jsem přesvědčená o pozitivním vlivu tohoto typu výuky na jeho chování, které není nijak zvlášť agresivní nebo nevhodné vůči spolužákům, spíše je přecitlivělé, infantilní a bez špetky sebevědomí. Ale prací s kolektivem jako takovým, změnou jeho postavení ve třídě pomocí vhodných aktivit, které pojmu hudební výchovu, výtvarnou výchovu a pracovní činnosti, by mu tento styl vyučování mohl být velmi blízký.

10.2 PŘÍPADOVÁ STUDIE Č. 2

Chlapec, který je narozen roku 2010 a chodí do čtvrté třídy, má výchovné problémy již od útlého dětství. Docházel do mateřské školy speciální. Je v péči neurologa, psychologa a psychiatra. Chlapec má diagnostikovanou poruchu opozičního vzrodu, susp. poruchu autistického spektra – Aspergerův syndrom s výraznými obtížemi v orientaci v sociálních vztazích. (Klinickým psychologem bylo provedeno testování CARS, kde chlapci vyšlo 30 bodů, což je hranice positivity pro pravděpodobnou poruchu autistického spektra. Dále pomocí ADOS-2: Hrubý skóre=7, vážený skóre = 4, odpovídá autistickému spektru; stupeň symptomů v kontextu autistického spektra je nízký.), středně těžký ADHD sy. Je medikován Ritalinem. Další přidružené obtíže jsou astigmatismus, grafomotorické obtíže a slabší čtenářské dovednosti v oblasti porozumění.

Dle údajů, které poskytla škola, dosahuje chlapec lepších výsledků při písemném zkoušení. Na pokyny chlapec reaguje občas negativně, zlostí a agresí. Ve vztahu k dospělým je chování pozitivně laděné s občasnými výkyvy. S narůstající náročností učiva a v souvislosti s případným nepochopením látky roste chlapcova vzteklost, někdy odmítá pokračovat v práci. Na neúspěch nebo špatnou známku reaguje autoagresivně, je hlučný, práci komentuje, trvá delší dobu, než se uklidní (občas nutný rozhovor mimo třídu). Má zvýšenou potřebu řádu, struktury, a je třeba, aby byl o všech změnách informován s předstihem.

V hlavních předmětech pracuje samostatně, ale očekává podporu, která ho donutí pracovat dál. Trvá si na svých postupech a práci tím často přerušuje. Velmi často mívá ve výuce opakované komentáře, které jsou mimo kontext.

Chlapec má svůj svět a zajímají ho jen některá témata, kterým se věnuje hodně do hloubky. Toto trvá celý jeho život. Momentálně se věnuje historii a vojenství. Spolužáci ho mají rádi, ale je spíš samotář. Má rád karty, Člověče, nezlob se. Zapojí se i do týmových her, ale nemá rád prohru, je z toho nešťastný. Nevěří si. Z úspěchu má ale velkou radost. Odmalička má afektivní záchvaty vzteku; ve školce i dvacetkrát denně, nyní tak dvakrát ročně. Směje se z ničeho nic. Když je nervózní, kroutí rukama, nedokáže se rychle vyjádřit.

Školu nemá rád, vyjadřuje se o ní velmi negativně, až agresivně. Baví ho přírodověda a vlastivěda. Nemá rád matematiku. O třídě mluví velmi ošklivě, má v ní jediného kamaráda. Jeho aktuální mentální výkon je v pásmu průměru. Pokud je chlapci ale poskytnut prostor pro uplatnění specifických zájmů (například historie), prokazuje vysoce nadprůměrnou úroveň znalostí podloženou vysokou kapacitou paměti. Spontánně zmiňuje velké množství konkrétních faktů, jako jsou letopočty a místopisné údaje. Největší obtíže má v orientaci v sociálních situacích. Cítí se být všemi odmítán, přístup vrstevníků vnímá k vlastní osobě jako odmítavý až nepřátelský.

Chlapci bylo doporučeno podpůrné opatření 3. stupně, včetně vypracování IVP a podpory asistenta pedagoga.

Škola tedy vypracovala IVP, jehož cílem je vést chlapce k respektu režimu, pravidlům a povinnostem, tvorba pracovních návyků – vizualizace a strukturalizace času i práce. Stanovit si jasné a konkrétní úkoly s krátkodobým horizontem. Stanovení a dodržování pravidel chování, nácvik sociálních dovedností, usměrňování negativních projevů, nácvik sebekontroly a seberegulace, zlepšení spolupráce a komunikace v rámci třídy.

IVP se promítá do všech předmětů, tedy i do předmětů výchovných.

Metody výuky musí mít jasné, jednoznačné pokyny společně se zpětnou vazbou. Vymezení hranic, důsledně chlapce kontrolovat. Využít relaxace, pohybové uvolnění, střídání činností při únavě. Tolerovat mu odklon pozornosti a výkyvy ve výkonech. Udržovat s ním oční kontakt. K chlapci přistupovat individuálně. Využívat multisenzoriální výukové metody a pomůcky. Strukturovat činnosti, vizualizovat rozvrhy, programy, seznamy úkolů. Často chlapce motivovat, dopomoci mu v sociálních situacích. Změny, které ho mohou potkat a rozrušit, je třeba vysvětlit. Ve všech předmětech je nutné zohlednit tempo a kvalitu písemného projevu. Zkrátit rozsah písemných úkolů dle potřeby a umožnit psát tiskacím písmem.

Asistent pedagoga mu poskytuje pomoc v případě potřeby, na žádost pedagoga/žáka. Koriguje odmítání spolupráce a nepřiměřené reakce (autoagresivita, útek). Poskytuje výukovou podporu, dopomoci prvního kroku, zácvků, krokování instrukcí. Pomůže mu při skupinových činnostech. Nacvičuje s žákem sociální dovednosti, poskytuje mu okamžitou zpětnou vazbu. Monitoruje příznaky únavy, stavy soustředění, spouštěče

nepřiměřených reakcí, souvislosti fyzického a psychického stavu během vyučování i přestávek, klima ve třídě. Vede každodenní záznamy a hodnocení. Zajišťuje spolupráci s rodiči formou komunikačního sešitu. Důležitá je pozitivní zpětná vazba, v případě nevhodného chování po odeznění raptu probrat v klidném prostředí a poukázat na správné řešení dané situace.

Obsah vzdělávání je měněn pouze v případě potřeby, a to např. zkracování rozsahu úkolů. ŠVP je bez úprav. Úprava očekávaných výstupů vzdělávání není.

V IVP jsou podrobně popsány jednotlivé vyučovací předměty, ve kterých jsou uplatňována podpůrná opatření. Zde jsou specifikovány tři, a to HV, VV s PČ.

V hudební výchově bývá pasivní. Nijak se nezapojuje do činností, ale pokud ho něco zaujme, je ochotný připojit se k ostatním. Nemá rád hlasitou hudbu, pokud se objeví píseň, kterou nemá rád, a ještě k tomu je nahlas, schovává se pod stůl, nebo si zacpává uši, to může vést k záchvatům. Je třeba ho motivovat a vybírat takové činnosti a hudbu, která ho nevyprovokuje. Připravit ho na následující hodinu.

Výtvarnou výchovu a pracovní činnosti má rád, pracuje bez problémů, úkoly splní dle zadání. Ve VV a PČ je dobré nechat vyniknout jeho kreativitu. Nechat jeho myšlenky vplout na plochu. Může dojít i k jakémusi vnitřnímu uvolnění napětí.

10.2.1 POZOROVÁNÍ PROJEVŮ CHOVÁNÍ V HODINĚ HUDEBNÍ VÝCHOVY

Cílem hodiny bylo využít na základě svých hudebních schopností a dovedností jednoduché hudební nástroje (Orffovy nástroje) k doprovodné hře na klavír u písní Ráda, ráda (3/4 takt) a Hrály dudy u Pobudy (2/4 takt). Chlapec sedí v zadní lavici, kde má přesně vyhraněné místo na pomůcky. Nic nesmí být mimo vyhrazený prostor. Vypadá, že má dobrou náladu. Usmívá se, ale kontakt s nikým nevyhledává. Na pokyn paní učitelky si mají všichni dojít pro hudební nástroje, které má u sebe ve skříni. Všichni najednou se zvedli. Chlapce mírně rozhodil šum, který ve třídě vznikl. Začal si pod vousy říkat: „Abyste se nezbláznili. Teď na mě nic nezbyde, protože se tam dostanu poslední.“ Opravdu na něj zbyl nástroj, který se mu evidentně nelíbil. Prosil paní učitelku o výměnu, ta požádala žáky, jestli by byl někdo z žáků ochotný si nástroj vyměnit. Jedna spolužačka byla ochotná a nástroj si vyměnila. To už chlapec akceptoval a sedl si zpět do své lavice. Žáci písničky znali, tudíž nebylo třeba je představovat. Paní učitelka dětem pouze ukázala, jak mají hrát 3/4 a 2/4 takt.

Nejprve si písničku zazpívali se samotným klavírem a podruhé se už doprovodili i svými nástroji. Samozřejmě rytmus skoro nikdo nedodržel, takže vznikl velký hluk, který se chlapci s PAS vůbec nelíbil, zacpal si uši dlaněmi a čekal, až všichni přestanou hrát. Když přestali, začal křičet: „*Děláte akorát bordel, je to hnusný, je to hnusný!*“ Házel s věcmi, které měl na stole. Děti byly potichu a čekaly, až ho paní učitelka zklidní, to se jí celkem rychle povedlo. Chlapec si na požádání paní učitelky věci zvedl a šel se projít na chodbu (Paní učitelka nechala otevřené dveře, aby na něj viděla). Na chlapci bylo vidět, že byl zbytečně vystaven situacím, které v něm vzbuzují negativní chování.

10.2.2 POLOSTRUKTUROVANÝ ROZHOVOR

Šablona rozhovoru v příloze č. 6.

Chlapce jsem měla v minulosti na kroužek, který byl zaměřený na děti s poruchami chování, tudíž se známe a rozhovor probíhal na klidné úrovni. Jeho autistické rysy se projeví prakticky hned. Snažila jsem se navodit klidnou atmosféru, ptala jsem se, jaký má den. Jeho odpověď stočil okamžitě k tématu, které ho zajímá, historii. Nechala jsem mu prostor, pochválila ho za jeho neskutečný přehled a sečtělost. Poté jsem se ho ptala, jestli má rád hudební výchovu, říkal, že mu nevadí, ale nevyhledává ji. Vadí mu velmi hlasitá hudba, nebo když se pouští nějaký film ve výuce, je nervózní z toho, že mu hlasitost bude vadit, když se ale jedná o něco, co má rád, jako třeba puštěný dokument o francouzské revoluci, hlasitost mu nevadí. Kdyby měl mít vyučovací hodinu delší, např. 90 minutový blok pouze s nějakou pauzou na toaletu, nevedlo by to v případě, že blok bude atraktivní. Nemá rád, když musí sedět a jen zpívat. Nemá rád zpěv a už vůbec ne sólový. Je mu stydno, necítí se dobře, když na něj všichni zírají a čekají, co udělá špatně. Všechny jeho chyby jsou důvodem k smíchu, nerad je zesměšněn. V hudební výchově skoro vůbec nevyužívají pohybovou výchovu, hra na hudební nástroje ho nebaví, ale když má hrát, snaží se udělat vše tak, aby nebyl jediný důvod k posměchu. Velmi se soustředí. Pokud by si měl vybrat z výchovných předmětů, který ho baví a zajímá nejvíce, vybral by si výtvarnou výchovu. Může se prý „vyřádit“ podle své fantazie, i když má zadané téma. V poslední době pracovali na Válce s mloky od K. Čapka, vytvářeli komiks a toho moc bavilo. Přesně věděl dějovou linku a rozsáhle o ní vyprávěl. Zapojuje do své mluvy německý jazyk, děj knihy mu navodil asociaci nacismu, o ten se dosti zajímá. Pracovní činnosti má rád, ale přijde si

nešikovný, raději kreslí nebo maluje. Oblíbenou aktivitu v hudební výchově nemá, spíše neoblíbené, což je zmíněný zpěv a učít se noty, které nechápe. Paní učitelku na hudební výchovu má ale celkem rád, je na něj hodná.

10.2.3 VYHODNOCENÍ 2. PŘÍPADOVÉ STUDIE

Chlapec s diagnostikovanou poruchou autistického spektra, syndromem ADHD, kvůli němuž je medikován psychiatrickými léky a je vzděláván na běžné ZŠ s pomocí individuálního vzdělávacího plánu a asistenta pedagoga.

Z pozorování vyplývá, že u chlapce vzbuzuje hudební výchova vážné negativní projevy chování, které narušují klima třídy, výuku a v neposlední řadě nepřispívají k jeho duševní pohodě. Pokud jsou aktivity zvoleny tak, že ve třídě vzbudí rozruch, dostatečně žáka nezaměstnají, vzbudí v chlapci impulzivní chování. Je třeba dbát na přesnou strukturu a cíl hodiny. Nejlépe dát chlapci k dispozici plán hodiny, aby si mohl kontrolovat, co ho čeká a odškrtnout, co má za sebou. Rozhodně bych využila asistenta pedagoga do vyučovacích hodin, které mají poměrně volnější pravidla a chlapec má tendenci narušovat hodinu.

Z rozhovoru je cítit přetvářka ve smyslu, že hudební výchova pro něj není nijak stresující, i když z pozorování a informací, které jsou k dispozici od vyučující, je to právě jeden z předmětů, který rád nemá, a jeho výkyvy v chování jsou skoro na denním pořádku. Dalším předmětem, který v něm vzbuzuje takové chování, je anglický jazyk. Víím ale, sám mi to řekl, že anglický jazyk má rád, má rád i paní učitelku. To, co jeho chování vznítí, je pocit křivdy nebo vysmívání se jemu samotnému v případě špatné známky nebo nezvládnutí nějaké aktivity.

Dle dostupných informací by měl být schopen vzdělání integrovaným způsobem vyučování v oblasti výchovných předmětů, a to protože jeho široké spektrum zájmů nabízí mnoho témat k vytvoření učebního bloku, kde by se tyto zájmy mohly využít a zakomponovat do hudební výchovy, a tím by se pravděpodobně eliminovalo nevhodné chování ve výuce. Z rozhovoru je zřejmé, že chlapec by byl tomuto přístupu otevřený. Je však potřeba dodržet základní pravidla, která jsou k jeho výchově nezbytná. Než by se k integrovanému způsobu vyučování přistoupilo, muselo by se vše projednat s jeho rodiči, rodiči ostatních žáků a ředitelem školy. Dítěti musí být vše a včas řádně oznámeno.

10.3 PŘÍPADOVÁ STUDIE Č. 3

Chlapec, který je současné době 7. třídě, je v soustavné psychiatrické a psychologické péči pro těžkou formu ADHD. Je medikován poměrně vysokými dávkami psychofarmak, jež mají vést ke zklidnění. Do nejmenované školy chodil v první třídě, odkud přeřazen z důvodu nevhodného a nezvladatelného chování do jiné školy. V páté třídě se chlapec na školu vrátil. Od té doby má přiděleného asistenta. I přesto jsou na něj neustálé stížnosti v oblasti chování, neklidu, vulgarismů, agresivity a momentálně nejvíce na nevhodné chování k děvčatům, o které projevuje velký zájem. Vyskytují se u něj občasné excesy a afektivní výkyvy, nicméně je pořád zvladatelný. Moc rád hraje fotbal, chodí ven, sleduje politické dění. Vůbec nejoblíbenější činností je hraní her na počítači. Jeho značný neklid mu způsobuje špatnou koncentraci. Je chytrý, ale má neustálé obavy, jestli je chytrý dost, jestli zadané úkoly zvládne, jestli nepohoří. Proto mu vyučující i učitelé musejí dávat okamžitou zpětnou vazbu skoro při každém kroku plnění nějakého úkolu. Ve škole bývá velmi často negativistický, drzý a vulgární. Jeho impulzivní chování stoupá na intenzitě vlivem puberty.

V centru NAUTIS byl podroben vyšetření, které bylo zaměřené na poruchu autistického spektra. Odborníci využili mnoho vyšetřovacích metod od dotazníků až po specifické diferenciálně diagnostické testy. Škola centru poskytla informace, jak se chlapec chová ve škole. Ve spoustě se shodli s rodiči. Ve škole jeho chování výrazně překračuje všechny meze. Má potíže ve spolupráci, sociální interakci, komunikaci. Do volných her s vrstevníky se nezapojuje, a když ano, jeho chování není vstřícné. Nesnese změny v denním režimu. Největší potíže má v tělesné a hudební výchově. Učitelé tvrdí, že v tělesné výchově se chová jak zvíře utržené ze řetězu. Nekontrolovatelně běhá, řve a opakuje pokyny po učiteli. V hudební výchově je při sedavých aktivitách, které převažují, spíše apatický. Pokud ale vyučující změní aktivitu na jinou, začíná se u něj projevovat negativní chování. Je zvyklý mít hodinu hudební výchovy statickou. Sedět, něco si občas zapsat, když je třeba zpívat, tak se schová tak, aby zpívat nemusel, a jinak nic nedělat. Absolutně není připraven na jakékoli změny v hodině. Je to pro něj hodina odpočinku a nicnedělání. Výrazně se u něj střídají nálady, které učitel nepředvídá a často tak dojde k takovému záchvatu, že je třeba chlapce úplně odvést ze třídy a zklidnit ho pomocí domlouvání, což vždy není

úspěšné. V takovém případě si pro něj musí dojet rodiče, případně se volá záchranná služba.

Při pozorování u vyšetření chlapec spolupracoval bez problémů. Byl vstřícný, snažil se spolupracovat, individuální vedení mu dobře sedělo. Měl rozporuplný projev – působí starším dojmem, byl hovorný, používal vulgarismy, vytvářel si vlastní slova, sociální dovednosti neodpovídaly věku ani mentální kapacitě. Je zvýšeně sociálně naivní, působí suverénním dojmem. Oční kontakt je krátkodobý, těkavý. Motorický neklid byl patrný na začátku vyšetření. V chování byl euforický, ale nebyl až tak sociálně disinhibovaný, jako je reflektováno z jiného prostředí. Osobní zónu respektoval po celou dobu. Při samostatné práci ke konci úkolů výrazný propad v pozornostních funkcích, markantní chybovost oproti předchozím úkolovým setům, nedokázal udržet koncentraci, přestože se snažil úkol dokončit.

Pomocí vyšetřovacích testů, které jsou specializované na PAS, byly zjištěny takové výsledky, které jednoznačně svědčí pro mírnou až středně těžkou symptomatiku poruchy autistického spektra – Aspergerův syndrom bez poruchy intelektu a funkčnosti jazyka. Dále byly potvrzeny přidružené obtíže jako je ADHD, emoční nestabilita, úzkostná reaktivita, potíže s motivací ke školním činnostem a dysgrafie.

Škole byla stanovena doporučení, jak pracovat s dítětem, rodiči a v neposlední řadě se zaměřit i na preventivní program pro pedagogy samotné vzhledem k náročnosti práce s tímto chlapcem.

IVP byl vytvořen na základě všech zpráv, které má škola k dispozici. Cílem IVP je, aby žák respektoval režim, pravidla a povinnosti žáka druhého stupně. Tvořil si pracovní návyky. V krátkodobých horizontech si stanovit motivaci ke školní práci. Vymezit hranice chování a dodržovat je. Usměřňovat negativní projevy chování. Cvičit sebekontrolu a seberegulaci. Zlepšit spolupráci a komunikaci ve třídě. Snažit se o vzájemný respekt s ostatními žáky školy. IVP se promítá do všech předmětů.

Pedagogické metody a postupy jsou zaměřeny na pozitivní chování, které je posilováno vhodnou motivací. Podporovat udržení pozornosti a dokončení úkolu. Domluvit si gesta nebo tiché reakce. Hodnotit jednotlivé situace, nezobecňovat. Využívat multisenzoriální přístup. Dbát na řád, pravidelnost. Učivo vysvětlovat na konkrétních příkladech, zdůraznit podstatné – vizualizace. Vizualizace času, strukturalizace. Vytváření systému v prostředí – pořádek na lavici, pomůcky,

pracovní návyky. Nové učivo musí být v souvislostech s předešlým. Kopírovat zápisy, opisované texty krátit. Dopomoci chlapci s prvním krokem. Podat okamžitou zpětnou vazbu. Využívat při motivaci systém výhoda/nevýhoda. Asistent pedagoga poskytne pomoc v případě potřeby. Koriguje výkyvy spolupráce a nepřiměřené afektivní reakce. Poskytne výukovou podporu, dopomoc prvního kroku, zácvik, krokování instrukcí. Nabídne pomoc při skupinových činnostech, příp. nácvik sociálních dovedností. Monitoruje stavy soustředění, únavy, spouštěče nepřiměřených reakcí, souvislosti fyzického a psychického stavu během vyučování i přestávek. Zapisuje každodenní záznamy a hodnocení. Vede komunikační sešit s rodiči žáka.

Obsah a očekávané výstupy vzdělávání zůstávají bez úprav. Výuku krátit pouze v případě nutnosti.

Zadávání úkolů musí být přesné, jasné, konkrétní, krátké, jednoznačné. Pokyny zadávat bod po bodu. Vymezit začátek a konec práce. Kontrola porozumění, případně dovysvětlit zadání.

Vědomosti a dovednosti ověřovat ústně i písemně, ale otázky stručné a srozumitelné.

Žák se hodnotí číselnou kvalifikací s ohledem na všechny jeho handicap.

Využívat multisenzoriální pomůcky.

V oblasti podpůrných opatření jiného druhu je třeba monitorovat vrstevnický kolektiv, pravidelně pracovat s celou třídou, pomáhat mu začlenit se do kolektivu, posilovat zdravé sebevědomí a žádoucí způsoby chování.

Komunikace s rodiči je pomocí notýsku, žákovské knížky, telefonického kontaktu a jednou za týden osobní schůzkou.

Mezi žákem a vyučujícím je dohoda o schůzce, která se koná vždy jednou za čtrnáct dní. V případě potřeby se bude konat častěji.

10.3.1 POZOROVÁNÍ PROJEVŮ CHOVÁNÍ V HODINĚ HUDEBNÍ VÝCHOVY

Chlapec měl v den výuky hudební výchovy dobrou náladu, což potvrdili i samotní vyučující, kteří ho měli. Změnilo se mu rozložení medikace, tak možná proto byl mnohem více v klidu než v uplynulé době. Hodina začala pokynem paní učitelky, protože ve škole nezvoní. Všichni si sedli do lavic. Chlapec sedí na hodině v zadní lavici. Na stole neměl nic připravené. Když jsem se ho ptala, zda nemá mít připravené

pomůcky, odpověděl, že on na hodinu hudební výchovy nikdy nic nepotřebuje. Jeho chování nenasvědčovalo na žádnou negativitu. Hodina se odehrávala především v lavici s cílem seznámit žáky s hudebními ukázkami českých hudebních skladatelů z historie i současnosti. Vyučující nijak nekontrolovala, zda žákovi hlasitost puštěných ukázek vyhovuje nebo ne. Na celou třídu pak zakřičel, že to řve a ať si zeslabí. Paní učitelka chlapci odpověděla, že se má uklidnit a dávat pozor. To chlapce naštvalo a začal vykřikovat, že nic z toho, co pouští, nebude poslouchat. Až po několika minutách vyučující přistoupila na to, že hlasitost sníží. Chlapec se tedy trochu zklidnil. Hrál si na lavici s propiskou a bylo vidět, že ho to svým způsobem uklidňuje. Hodina směřovala ke zpěvu daných ukázek s doprovodem klavíru. Všechny děti si stouply ke klavíru, kromě chlapce. Ten zůstal sedět v lavici a řekl, že bude zpívat z ní. Nezpíval, dál si hrál s tužkou v podstatě až do ukončení hodiny. Pouze v případě, že se paní učitelka otočila a zjišťovala, zda zpívá, otevíral pusku, aby mu nevynadala.

10.3.2 POLOSTRUKTUROVANÝ ROZHOVOR

Šablona rozhovoru v příloze č. 6.

Chlapec už několik týdnů věděl o tom, že s ním budu chtít mluvit. Dopředu jsem mu oznámila, čeho se náš rozhovor bude týkat a z jakého důvodu ho společně povedeme. Přišel v dobré náladě, i když jsem byla učitelkou upozorněna, že dnes nemá svůj den a každou chvíli čekají, že přijde nějaký důvod k impulzivnímu chování. Mně však řekl, že náladu má dobrou a na povídání se těšil. Hudební výchovu nemá rád, nechce poslouchat věci, které ho nezajímají. Nemá rád sólový zpěv, všichni na něj upřeně zírají a to nemá rád, on to také ostatním nedělá. V hodině už ale dělaly projekty na různé hudební žánry a to ho bavilo. Pracovali ve skupině. Podřídil se kamarádům a vybrali si rap, jeho ale rap moc nebere. Z hudebních žánrů má rád lidové písně a elektro. Se svým dědečkem se dívají na Šlágr. Zájem o lidové písně pozitivně oceňují, protože není moc dětí v jeho věku, které by takový styl poslouchaly, a už vůbec, aby ho sdíleli se svými prarodiči. Je rád za pochvalu. Je vidět, že když je pochválen, cítí se osobnostně silnější. Elektro hudba ho uklidňuje. Sama usuzuji, že je to z důvodu monotónní melodie, která člověku umožní se třeba na židli pohupovat do stále stejného rytmu. (Zkušenosti s autistickým dítětem z dětského domova, který byl navíc sluchově postižený a přesně tohle dělal.) Hlasitá hudba mu vadí. Do sluchátek moc hudbu neposlouchá, spíše na počítači, nemá rád něco na uších. Kdyby si měl vybrat

z výchovných předmětů ten, který ho baví nejvíc, vybral by si výtvarnou výchovu nebo pracovní činnosti. Když nenastane situace, že by něco nešlo, je spokojený, že může využít své fantazie a pomocí ní se vyjádřit. Nemusí mluvit, to je taky velké plus. Vyučovací blok by uvítal, kdyby ho bavil a nebyl z předmětů, jako je matematika. Myslí si, že devadesát minut by vydržel pracovat, když mu slíbím, že si může dojít na toaletu. Vlivem prášků, které bere, musí prý chodit častěji. Nastínila jsem mu hodinu, kterou mám připravenou pro čtvrtou třídu. Nápad se mu líbil a chtěl by se přijít podívat.

10.3.3 VYHODNOCENÍ 3. PŘÍPADOVÉ STUDIE

Chlapec má diagnostikovanou poruchu autistického spektra – Aspergerův syndrom, syndrom ADHD, emoční nestabilitu, úzkostnou reaktivitu, dysgrafii. Je vzděláván na běžné ZŠ s pomocí individuálního vzdělávacího plánu a asistenta pedagoga. Chlapec je v psychiatrické péči a je medikován.

Z pozorování vyplývá, že u chlapce vzbuzuje volný režim výuky hudební výchovy negativní projevy chování, které mohou být velmi závažné, a narušovat tak výuku, klima třídy a jeho psychický stav. Hodně mu vadí hlasitá hudba věcí, které nespádají do okruhu jeho zájmů. V hodině bývá dosti pasivní a snaží se všem aktivitám vyhýbat. Jak reaguje na změny aktivit, nevím. Pokud by měl k dispozici plán vyučovací hodiny a věděl tak, co ho čeká, změny aktivit by mu nevadily.

Rozhovor probíhal v poklidu a měla jsem pocit nabyté důvěry. Byl otevřený a mluvil, dle mého, přímo. Myslím, že se v hodinách musí velmi nudit, protože se kromě poslechu a zpěvu v hodině nic nedělo. Nemůže to být záživné pro nikoho, kdo nemá hudbu jako koníček. Navíc zapamatování učiva tímto stylem výuky nemůže být efektivní. Dítě, ať má handicap, nebo ne, se musí učit prožitkem, což by mělo být ve výchovných předmětech prioritou.

Dle pozorování a využití všech dostupných dokumentů by měl být chlapec schopen vzdělání integrovaným způsobem výuky v oblasti výchovných předmětů pouze za předpokladu bloku bohatého na různé aktivity, které pro něj budou zajímavé a přínosné. U tohoto chlapce se mírně obávám problému v oblasti časové, protože jeho hyperaktivita má těžkou symptomatiku a nemusel by devadesátiminutový blok vydržet. Pokud však do bloku zvolíme i takové aktivity, které mu zajistí dostatek

pohybu a tzv. volnost, mohl by to zvládnout. Impulzivní chování si ale myslím, že by mělo být vlivem dobře zvolených a promyšlených aktivit co nejvíce potlačeno.

11 REFLEXE BĚŽNÉ A INTEGROVANÉ VÝUKY HV

Tato kapitola obsahuje pozorování běžné hodiny hudební výchovy a jeho vyhodnocení. Dále pak experimentální výuku hudební výchovy s využitím integrovaného vyučování a její vyhodnocení z pohledu výzkumníka a dvou hospitujících pedagogů.

11.1 POZOROVÁNÍ BĚŽNÉ HODINY HV

Pozorování probíhá na jedné nejmenované základní škole ve Středočeském kraji. K pozorování byla vybrána pátá třída. Ve třídě je 20 dětí. Z toho jeden chlapec, který je i uveden jako respondent s PAS.

Hodina začíná zvoněním na malý stolní zvoněk, protože ve škole už dva roky nezvoní. Je to z toho důvodu, aby děti braly na vědomí, že hodinu začíná a končí vyučující, a také proto, aby zvoněk zbytečně nestresoval děti s PAS. Třída je světlá, plná motivačních nástěnek a obrázků, které vytvářeli sami žáci. Na hodinu hudební výchovy se pravidelně stěhují lavice tak, aby mohli žáci sedět v kruhu. Celé to působí uvolněně a přátelsky. Uprostřed kruhu jsou připravené boomwhackery, s kterými budou děti celou hodinu pracovat.

Pozoruji klima třídy. Děti jsou celkem rozdováděné. Je to už sedmá vyučovací hodina. Na dětech je vidět lehká únava a nesoustředěnost. Ve třídě je osm děvčat a dvanáct chlapců. Z vyprávění od paní učitelky vím, že třída je vlivem chlapce, který má Aspergerův syndrom, a dalších pár dětí, které mají jiný handicap, celkem nesoudržná. Chlapec s PAS má časté záchvaty vzteku, které řeší sebepoškozováním. V této hodině sedí po zazvonění zvonku v rohu třídy. Do kruhu, kde sedí ostatní žáci, jde, až když mu paní učitelka řekne, aby se posadil mezi ně. Tématem hodiny je Rytmus ve spojení s boomwhackery. Paní učitelka se ptá dětí, zda si pamatují, kde se vůbec tyto hudební nástroje vzaly. Děti nijak zvlášť nespolupracují. Dvě děvčata jsou schopna odpovědi. V odpovědi zazní, že tento nástroj má dlouho tradici v podobě bambusových větví, které, když je domorodci řezali, padaly na zem a vydávaly zvuk. Paní učitelka se dětí ptá, zda boomwhacker také vydává nějaký zvuk. Jednohlasně odpovídají, že ano. Načež jsou upozorněny, že to až taková pravda není. Jedna dívka odpovídá, že boomwhacker už vydává určitý tón, protože každý má svou danou délku a tloušťku a při úderu tak každý vydá jiný tón. Dívka si zasloužila od paní učitelky pochvalu.

Chlapec s PAS vypadá, že se těší na aktivitu, avšak neustálý šum ve třídě, kdy děti na sebe pokřikují a nechtějí se moc zklidnit, ho mírně vyvádí z míry. Paní asistentka mě informovala o tom, že od rána nemá dobrou náladu a jeden záchvat už měl na hodině pracovních činností. Poškrábal si celou tvář. Jeho chování ale nenasvědčuje ničemu, co by způsobilo nějaký velký záchvat.

Žáci se poměrně zklidnili s příchozí aktivitou, která má název Metrum. Každý si vezme jeden boomwhacker. Než samotnou aktivitu paní učitelka vysvětlí, připomene dětem pravidla používání hudebního nástroje. Nesmí s ním nikoho mlátit, což ve vteřině udělaly snad všechny děti. Hraje se pouze, když se má, nástroj musí držet v jeho třetině, protože jinak boomwhacker nehraje tak jak má a hrají s ním pouze o ruku nebo nohu. Paní učitelka nechá děti půl minuty, aby si bouchaly, jak chtějí a trochu se vybily. Když paní učitelka zvedne ruku, žáci se ztiší. Vysvětluje jim cíl hry. Tím je udržet pravidelný rytmus, který udává paní učitelka, a když změní barvu (červená, modrá, zelená, fialová, žlutá), hraje pouze ta. Ostatní čekají na další změnu barvy, musí ale stále udržovat pravidelný rytmus. Žákům to dělá docela problém, řekla bych ale, že je to způsobené nesoustředěností.

Druhou aktivitou je Metro. Každý hráč hraje sám na jednu dobu. Rytmus je čtyřčtvrt'ový. Paní učitelka píše schéma rytmu na tabuli. Po vyzkoušení, zda to děti zvládnou, jim paní učitelka změní schéma. Hraje se na druhou, třetí a čtvrtou dobu. Na první se říká, haf. Dojde ještě k dvěma obměnám (haf-dup-bum-bum, bum-haf-bum-dup). Poslední varianta jim dělala velké problémy, skoro nikdo se nedokázal soustředit. Vliv na to mělo i zrychlování rytmu, které udávala vyučující na tamburínu.

Třetí aktivita se nazývala Hlučná pošta. Po kruhu se posílá rytmus, který jeden ze žáků vymyslí, a čeká se, zda na konci bude mít stejnou podobu. Žákům tato hra šla, bavili se u ní a bylo vidět mírné zlepšení v koncentraci pozornosti. Chlapec s PAS se velmi soustředil. Bylo vidět, že nechce selhat, aby se mu náhodou někdo nesmál.

Čtvrtou aktivitou, kterou paní učitelka připravila, byla Nenahluchlá bába. Jednomu z žáků se zavázaly oči. Mezitím si žáci proměnili své boomwhackery. Cílem bylo, aby ten, co má zavázané oči, poznal, kdo z žáků má stejný boomwhacker jako on. Děti aktivita bavila. Na některých bylo vidět, že už je pro ně hodina dlouhá. Nenahluchlá bába se měnila třikrát.

Poslední aktivita byla společné zazpívání písničky Pec nám spadla. Tato píseň byla zvolena ze strategických důvodů. Žáci ji bezpečně znají, tudíž pro ně nebude obtížné držet rytmus. Každé z dětí dostalo svůj papírek s textem této písně (příloha č. 1) a na každém papírku byla zabarvena slova, různými barvami, které mají boomwhackery. Podle toho si žáci boomwhacker vybrali a hráli dle zadání. Strategické myšlení se vyplatilo a píseň zněla opravdu jako píseň.

Na závěr hodiny se paní učitelka dětí zeptala, co dětem přišlo složité, co naopak jednoduché. Většina se shodla, že nejhorší byla aktivita Metro, kdy měly hrát jen na určité doby. Chlapec s PAS jen pokrčil rameny a řekl: „Všechno dobrý.“

11.2 VYHODNOCENÍ POZOROVÁNÍ VYUČOVACÍ HODINY

V úvodu hodiny by bylo dobré více pracovat s motivací, která byla nedostačující. Děti se velmi dlouho nesoustředily, což působilo jako chaos. Chlapec s PAS se nejprve stranil kolektivu, ale na výzvu paní učitelky, aby se posadil mezi ně, reagoval souhlasně. Byla na něm vidět chvilková nervozita, když žáci dostali boomwhackery a bouchali s nimi jakkoli se jim zalíbilo. Nenásilnou formou si zakrýval uši a nervózně klepal nohou. V úvodu byl vytyčen cíl hodiny a krátké rekapitulování látky, kterou žáci v této hodině už procvičovali a upevňovali. Paní učitelka nezapomněla žáky upozornit na pravidla, která se týkají hry na hudební nástroj.

Hlavní část obsahovala šest aktivit. První aktivitou bylo Metrum. Děti se dobře na této hře rozcvičily pro další aktivity a práci s rytmem. Aktivita byla zvolená vhodně a netrvala dlouho, maximálně čtyři minuty. Následující aktivita byla dlouhá, i když docházelo k obměnám zvoleného rytmu. Žáci se soustředili pouze na začátku aktivity, a protože jim poslední dvě obměny nešly, už se ani nesnažili. V této aktivitě bylo pozorováno, že chlapec s PAS se velmi soustředil. Nechtěl selhat, aby nevznikl podnět k případné nespokojenosti. Navíc, pokud žáci dokázali udržet pravidelný rytmus, bylo to pro něj uklidňující. Třetí aktivita, Hlučná pošta, byla pro žáky, až moc jednoduchá. Opakovali rytmus po obvodu kruhu, nikdo se nespletl. Rytmus vždy došel do konce tak, jak měl. Chlapec s PAS si rytmus v tichosti celou dobu přehrával, dokud na něj nepřišla řada, aby nedošlo k jeho pochybení. Čtvrtá aktivita byla zajímavá a plná překvapení, zda dotyčný, který má zavázané oči, dokáže odhalit jiný boomwhacker, který má stejnou výšku tónu. Žáci si aktivitu užívali. Chlapec s PAS opakoval paní učitelce, že nechce mít zavázané oči. Paní učitelka chlapci vyhověla, což je hodnoceno

velmi kladně. V poslední aktivitě došlo k vyvození cíle, který byl na začátku hodiny stanoven. Děti propojily rytmus s hrou na hudební nástroj a zpěvem. Aktivita žáky bavila ze všech nejvíc. Změnilo to celkovou atmosféru třídy, všichni zpozornili, soustředili se pouze (a jenom) na činnost. Konec hlavní části hodiny byl zvolen velmi dobře.

V závěru hodiny využila paní učitelka utvořený kruh a ptala se dětí, co jim přišlo těžké, co naopak jednoduché. Na dětech bylo trochu vidět, že reflexi nedělají moc často, takže se vrátila rozjařenost, avšak všichni odpověděli a v celku se shodli na tom, co pro ně bylo nejtěžší.

Hodinu hodnotím kladně. Byl naplněn cíl, což je důležité. Nedokážu si ale odpustit, že pokud by paní učitelka vymyslela hodinu (blok) tak, aby se držela širšího tématu, proložila ho aktivitami z oblasti pracovních činností, např. vytvoření vlastních paliček, tvorba sborníku písní, které budou tvořeny pro hru na boomwhackery, nebo z oblasti pohybové výchovy, kdy by se hra na tělo mohla rozvinout i s pohybem a žáci by celou hodinu neseděli na židlích, eliminovala by tak různé odchylky v chování nejen u dětí s PAS, ale i u ostatních.

11.3 INTEGROVANÉ VYUČOVÁNÍ V PRAXI

Integrované vyučování chápu jako propojení předmětů, které spolu souvisí a je možné najít mezi nimi takové téma, které související předměty propojí a zároveň dokáže naplnit všechny očekávané cíle z jednotlivých předmětů pro dané období.

Tato kapitola obsahuje reflexi realizovanou výzkumníkem a dvěma dalšími pedagogy hospitované integrované výuky, pro niž byly vybrány výchovné předměty (hudební výchova, výtvarná výchova a pracovní činnosti), jež dávají žákům prostor pro neverbální vyjádření prožitku estetická bez limitů. Prohlubují komunikaci, psychofyzické uvolnění, aktivaci a relaxaci. Proto jsou pro 90 minutový vyučovací blok výzvou.

Diplomová práce se zabývá hudební výchovou, tudíž je téma postavené tak, aby si žák nenásilně a formou dobře zvolených aktivit osvojil základy hudební nauky, které již má z předchozích ročníků znát. Z praxe ale vím, že dětem tohle téma dělá velké obtíže, pokud nenavštěvují základní uměleckou školu a hudební nauce se nevěnují intenzivně i ve volném čase. Pro děti s poruchou autistického spektra je vůbec

náročné zvládat hodiny hudební výchovy, obzvláště pokud mají 45 minut sedět a nic nedělat. Často je to svádí k projevům chování, které nejsou žádoucí.

Výuku jsem realizovala v bloku, který má časovou dotaci devadesát minut. Ve vyučovacím bloku je využita výuková metoda E.U.R., což je třífázový model učení, který vymezuje tři fáze:

1. Evokace - cílem první fáze je vybavit si, co už žák o tématu ví. Dalším cílem je žáka zaktivizovat a posledním cílem je motivovat žáky, vzbudit v nich zájem o řešení problému.
2. Uvědomění – V této fázi se žák setká s novými informacemi, s kterými pracuje formou dobře zvolených aktivit. Cílem je udržet v žákovi vzbuzený zájem, podporovat jeho vnímání a propojit staré vědomosti a dovednosti s těmi novými.
3. Reflexe – Během této fáze si žáci třídí a upevňují své vědomosti. Cílem je naučit se vyjadřovat své myšlenky a podpořit vzájemné vyměňování názorů, čímž dochází ke korekci vědomostního schématu. [5]

Aktivity jsou vybrané s pomocí knihy Roberta Čapka, Moderní didaktika, 2015. Příprava na integrovaný vyučovací blok se nachází v příloze č. 7.

11.4 ZHODNOCENÍ HODINY Z POHLEDU VÝZKUMNÍKA

Ve třídě je 20 žáků. Všichni byli velmi dobře naladěni. K pozorování jsem přizvala třídní učitelku a ředitelku školy. Učitele pro zhodnocení hodiny z pohledu pedagoga a ředitelku školy z pohledu odborníka, který zhodnotí nejenom kvalitu výuky, ale i reálnou proveditelnost, pokud bych takto já nebo kdokoli jiný z pedagogů chtěl přistoupit k výuce výchovných předmětů

Žáky jsem seznámila s průběhem celé výuky, aby byli informováni, co je čeká, a co je vůbec hlavním cílem vyučovacního bloku. Při první aktivitě, Brainstormingu, jsem rozdělila žáky do skupin po pěti. Každý dostal své číslo a oni si poté našli jako skupina své místo, kde budou pracovat. Po zadání úkolu pracovali velmi aktivně a spolupráce ve všech skupinách byla v pořádku. Chlapec s PAS se bez problému zapojil, nutno podotknout, že ve škole figurují jako speciální pedagog a s chlapcem jsem v kontaktu, tudíž nebyl problém v navázání kontaktu. Žáci ho mezi sebe velmi dobře začlenili.

Během vyhodnocení první aktivity, kdy jsme společně s žáky probírali a věšeli jejich nápady zapsané na kartičky, jsem byla velmi mile překvapená, co vše je napadlo, např. muzikál, trio, kvintet, tóny, zvuky, melodie. Vůbec jsem nedoufala, že se tam něco takového objeví.

V druhé aktivitě, aplikačním úkolu s názvem Skladatel, velmi dobře věděli a prezentovali, kdo je skladatel, dokonce před puštěním hudebních ukázek dokázali dva říci (Smetana, Dvořák). Bylo pro ně velkým překvapením, že Karel Gott je pouze interpretem písně Jdi za štěstím, a že se vlastně za jednou skladbou může schovávat více lidí. Při hudebních ukázkách jsem musela dávat velký pozor na hlasitost. U chlapce s PAS jsem si všimla ještě před puštěním ukázky, že už si zacpává uši. Hned jsem se ho ptala, zda je hlasitost v pořádku, pomalu dával ruce z uší a zkoušel, zda je to v pořádku. Když přitakal, pokračovala jsem dál. Po poslechu jsem žáky vyzvala, aby opět ve skupině napsali na kartičky své nápady vztahující se k této aktivitě. Když jsme je začali věšet na tabuli, v podstatě ihned si všimli, že některé termíny se opakují, a tak jsme nechávali na tabuli vždy jednoho zástupce daného termínu.

U třetí aktivity pracovali zatím nejvíce zapálení. Bavilo je rozšifrovávat slova, která měli na pracovním listě. Odhalit měli slova: tóny, zvuky, noty, osnova, klíč, partitura. Když jsem přišla k první skupině, která měla hotovo, všimla jsem si, že na pracovním listě mi chybí nejdůležitější z termínů, a to tóny. Abych situaci zachránila, postupně jsem v každé skupině řekla, aby se podívali na tabuli a řekli, co by na pracovním listě ještě nemělo chybět. Všichni řekli, že tóny. Dostali tedy za úkol, aby pomocí abecedy s šiframi zapsali toto slovo, což je moc bavilo. Tudíž tuto svoji chybu hodnotím nakonec pozitivně. Co hodnotím negativně, je, že při rozboru slov, která našli, mě nenapadlo vzít ukázkou partitury, aby žáci viděli její praktickou ukázkou.

V následné aktivitě již ve fázi uvědomění pracovali žáci s pojmy zvuky a tóny. Velmi dobře rozlišili, co které slovo znamená a co vše se pod ním může skrývat. Dostali do dvojice pracovní list s textem písně a bez jakékoli nápovědy hledali v textu písemně zaznamenané zvuky. Velmi dobře vyvodili, že zvuk se v textu zapisuje pomocí citoslovcí. Po vypracování PL jsem šla společně s žáky ke klavíru a píseň Krávy, krásy jsme si zazpívali, načež potvrdili, že zvuk zvířete spojili s vhodnou notou a vznikl nám tón, při spojení tónů zas vznikla melodie. Musím říct, že byli nesmírně šikovní a zřejmě s paní učitelkou při hodinách HV dobře spolupracují. Žák s PAS měl problém

zpívat, nenutila jsem ho však a nechala lehce opodál klavíru. Měla jsem ale pořád dobrý výhled, tudíž při druhé sloce již zpíval, velmi potichu a pro něj nenápadně, ale zpíval.

Aktivita, kdy žáci přecházeli, aniž by to nějakým způsobem vnímali, do hodiny pracovních činností, byla pro mě, a myslím, že i pro děti, skvělá. Časově by potřebovali asi o dvacet minut více času, ale s pomocí mojí, třídní učitelky i paní ředitelky jsme vše zvládli. Aby žáci využili i pohybu, pro pomůcky si postupně přicházeli ke mně dopředu, kde jsem je měla připravené na hromádkách. Pracovali ve stále stejných skupinách, nebyl tedy žádný problém s případným rozdělováním na skupiny. Při navazování provázků na špachtle potřebovali žáci poradit a pomoc, dost často provázek nebyl napnutý, jak bylo třeba, takže jsme ještě něco málo převazovali. Jemná motorika u chlapce s PAS byla vlivem ADHD neobratná. Když své notové osnovy dodělali, vystavili si je na tabuli, kdo chtěl, mohl si zkusit své noty přehrát na klavír. Udělalo mi velkou radost, že noty, které si přidělali na jejich osnovu, dokázali i pojmenovat.

Při poslední aktivitě již ve fázi reflexe dostali žáci pracovní list, na kterém bylo napsáno 16 vět a k tomu legenda se značkami, kterými žáci tyto věty označovali. Když své pracovní listy vypracovávali, chodila jsem mezi nimi a hned měla zpětnou vazbu, kdo čemu rozuměl, kdo naopak ne. Po dopsání jsem se žáků ptala, kdo z nich má v pracovním listě zapsanou značku nerozumím nebo nesouhlasím. Specifikovali jsme si, čemu kdo konkrétně nerozuměl, a ti, kteří měli u té dané věty značku rozumím nebo souhlasím, vysvětlovali svým spolužákům, jak je to správně. Myslím, že aktivita byla zvolena vhodně a splnila svůj účel. U chlapce s AS jsem se pouze ujišťovala, zda pochopil zadání, v průběhu se ptala, zda je mu vše jasné a při dokončení ho ihned pochválila, že práci zvládl sám a velmi dobře.

Na závěr bloku jsem žákům poděkovala za jejich pracovitost a spolupráci a v neposlední řadě je pochválila.

Za sebe hodnotím blok velmi dobře, podařilo se mi propojit výchovné předměty, všechny děti pracovaly celých 90 minut bez problémů pouze s jednou malou přestávkou. Nikdo neměl problém, že hodina po 45 minutách nekončí. Ve třídě je 7 dětí s různými specifickými poruchami učení, s poruchami pozornosti a jedno dítě

s PAS. Ani jedno z dětí nejevilo známky zneklidnění nebo stavu, který by mohl přivodit prudké a nežádoucí změny chování, což bylo hlavním cílem celého bloku.

11.5 ZHODNOCENÍ HODINY Z POHLEDU HOSPITUJÍCÍHO PEDAGOGA 1 – POLOSTRUKTUROVANÝ ROZHOVOR

Šablona rozhovoru v příloze č. 8.

Na první otázku, jak by vyučující zhodnotila vyučovací blok, mi bylo odpovězeno, že dětem se aktivity líbily. Z pohledu pedagoga by však volila aktivity jednodušší a ještě navýšila časovou dotaci o dalších dvacet minut. Žáci by potřebovali více času u realizace notové osnovy. Děti s PAS potřebují na vše více času a kroky musí být jednoduché. Pozitiva vidí v možné návaznosti na jiné předměty, další látku. Několikrát už byl tento způsob použit, ale jen v případě vytvoření si nějaké pomůcky. Negativa vidí ve zdlouhavém režimu a náročnosti pro děti s autismem. Vždy se kvůli takovému způsobu vyučování musí dělat změny v rozvrhu, a pokud se příprava nedělá dostatečně dopředu, měly tyto změny vliv na chování jedince s PAS. Lzetedy využívat nárazové integrované vyučování pouze s dostatečným předstihem informovanosti. Když jsem se zeptala pedagoga, jak vnímala chování dítěte s PAS při mém ukázkovém bloku, byl to pro ni „standard“. Žák nejevil známky negativního chování, pracoval, jak měl, pouze při poslechu hudby bylo cítit, že je zaměřen na hlasitost. Když zjistil, že je pro něj hlasitost adekvátní, bylo vidět uvolnění začínajícího napětí. V případě IVP je vždy na této škole zahrnuta i hudební výchova, jelikož se IVP u dětí s poruchou autistického spektra promítá do všech předmětů. Převážně dávají důraz na hlučnost, spolupráci nebo samostatný zpěv a jinou individuální prezentaci, protože v těchto situacích je dítě napjaté, a může dojít k projevům nevhodného chování. Často ale z poraden není přesně definováno, jak s dítětem pracovat ve výchovných předmětech, tudíž musí učitel s dítětem hodně pracovat, aby v případě potřeby mohl IVP pozměnit právě v těchto oblastech. Vyučující tento typ výuky občas využívá jako zpestření. Vnímá to jako přínosné a pro děti příjemné, ale nemyslí si, že by se takto dalo realizovat vždy. Kdyby měl pedagog žáky hodnotit, hodnotil by je jako v ostatních předmětech – práce v hodině, výstupy, poznatky, poznámky. Tento typ vyučování by zařazovala vyučující jednou měsíčně, ale hodně by zohlednila individualitu třídy, její složení, pracovní návyky a zájmy. Nemá pocit, že by to takhle mělo fungovat ve všech třídách stejně. Na otázku, zda může dětem tento typ výuky

zevšednět, mi učitel odpověděl, ne. Témata musí být ale velmi dobře promyšlená a zpracovaná. Na druhém stupni má pedagog pocit, že je to neproveditelné. Byl by problém s organizací a harmonogramem vyučování. Vyučující volí tedy takové projekty, které propojují hudební výchovu s výchovou pohybovou.

V celkovém hodnocení se paní učitelce vyučovací blok líbil, ale učila by ho velmi zřídka ze třech důvodů:

- 1) Každé dítě s PAS je jiné, nikdy nemůžeme vědět, zda zrovna tento styl výuky by vyhovoval jemu i ostatním ze třídy.
- 2) Nedostatečné přestávky.
- 3) Moc náročná příprava.

11.6 ZHODNOCENÍ HODINY Z POHLEDU HOSPITUJÍCÍHO PEDAGOGA 2 – POLOSTRUKTUROVANÝ ROZHOVOR

Šablona rozhovoru v příloze č. 8.

Druhý hospitující pedagog shrnul, co vše vyučovací blok obsahoval, jaká forma byla vybrána k dosažení cíle, což bylo pojmenování a definování vybraných pojmů z hudební teorie. Tuto formu přípravy považuje za velmi náročnou, ale ocenil různorodost aktivit a práci ve skupinách. Využití výtvarné výchovy a pracovních činností považuje hospitující za velmi zdařilé. Pozitivně hodnotil hru na hudební nástroj, zpěv a poslech hudebních ukázek. Díky střídání různých činností žáci vydrželi být po celou dobu aktivní, dobře spolupracovali ve skupinách. Oceňuje kvalitně provedenou přípravu na vyučování. U dotazu, jaké vidí pozitiva a negativa při porovnání běžné a integrované výuky zdůrazňuje čas. Klasická vyučovací jednotka je omezená 45 minutami, izoluje výuku a je nutné učivo rozpracovat do kratších úseků, čímž se žáci i pedagog šidí o čas v další hodině. Musí navazovat na hodinu předchozí, tudíž opakuje předchozí látku. Při výuce v bloku vidí pozitiva v umožnění s tématem komplexněji pracovat, propojovat poznatky, bez přerušení zvládnout náročnější činnosti (např. experiment) a efektivněji využít čas.

Žák s poruchou PAS se zapojoval do většiny činností s lehkou korekcí učitele, zejména v podobě povzbuzení k činnosti, podpory role ve skupině. Střídání a paleta různých činností, kdy hudební teorie byla vyvážena výtvarnou částí, umožnily dítěti se

v některých činnostech uspokojivě realizovat, a tato forma se proto jevila pro dítě s poruchou PAS jako velmi vhodná.

Pedagog považuje zahrnutí HV do IVP jako vhodné. Napadá ho spojitost s muzikoterapií, která bývá často doporučovaná jako vhodná metoda pro práci s dětmi s PAS.

Vyučovat dle integrovaného vyučování považuje hospitující jako výzvu, protože předpokládá, že taková forma vyučování bude náročná na přípravu. Na dotaz, jak by klasifikoval žáky, pokud by byli vyučováni touto formou, hospitující odpověděl, že by hodnotil pomocí slovního hodnocení. Pokud by chtěl pedagog vyučovat pomocí integrované výuky, nevyužíval by tuto formu výuky nahodile, ale závazně.

Na otázku, zda mohou dětem tyto hodiny zevšednět, hospitující odpověděl: *„Pokud se bavíme o integraci oborů konkrétně v oblasti Umění a kultura, je při dodržení učiva, výstupů a naplňování kompetencí možná jistá variabilita forem a metod a tím pádem i obměna zpracování výukových témat. Tedy pro žáka může být výuka stále zajímavá, svým způsobem „nová“. Avšak v podání tvůrčí osobnosti kvalifikovaného učitele výuka ať formou klasické výukové jednotky, či integrovaného předmětu nikdy nezevšední.“*

Vyučující si dokáže integrovanou výuku představit na druhém stupni, ale spíše v oblasti Člověk a příroda, tj. propojení vzdělávacích oborů Přírodopis, Fyzika, Chemie. Je však třeba hledat souvislosti, propojit je do vhodných témat, zvládnutelných danou věkovou skupinou žáků, zpracovat všechny požadavky kurikulárních dokumentů (učivo, výstupy, kompetence). Smysluplně propojit doporučené učivo všech tří vzdělávacích oborů do zajímavých učebních celků vyžaduje jak pro tvorbu ŠVP, tak pro přípravu na výuku a pro samotnou realizaci výuky kvalifikovaného učitele, a to ve všech třech oborech zároveň. Personální změnu ve škole spatřuje jako velké riziko tohoto způsobu zpracování učiva a následné realizace výuky.

U otázky, zda se vůbec na běžné ZŠ dá vyučovat pomocí integrované výuky, byla odpověď odkázána na dokument RVP ZV. *„Vzdělávací obsah jednotlivých vzdělávacích oborů škola rozčlení v ŠVP do vyučovacích předmětů a rozpracuje, případně doplní v učebních osnovách tak, aby bylo zaručeno směřování k rozvoji klíčových kompetencí.“*

„Z jednoho vzdělávacího oboru může být vytvořen jeden vyučovací předmět nebo více vyučovacích předmětů, případně může vyučovací předmět vzniknout integrací vzdělávacího obsahu více vzdělávacích oborů (integrováný vyučovací předmět). RVP ZV umožňuje propojení (integraci) vzdělávacího obsahu na úrovni témat, tematických okruhů, případně vzdělávacích oborů. Integrace vzdělávacího obsahu musí respektovat logiku výstavby jednotlivých vzdělávacích oborů. Základní podmínkou funkční integrace je kvalifikovaný učitel.“

12 SHRnutí VÝzkumu

Úkolem praktické části diplomové práce bylo:

Porovnat běžnou výuku hudební výchovy s výukou integrovanou – z výzkumu vyplývá, že vyučovat pomocí integrovaného vyučování, kde dochází k propojování předmětů, má svůj smysl. Učitel není omezen jednou látkou, kterou musí odučit a častokrát rozdělit na několik hodin, ale využije její rozmanitosti. Propojit nemusí jen výchovné předměty vzájemně, ale i předměty, které jsou považovány za mnohem důležitější. Dětem tak hned nabídne jakousi celistvost a důkaz, že vše souvisí se vším. Pokud pedagog do bloků zapojí takové metody vyučování, které pro děti budou spojené s prožitkem, dojde tak k nenásilnému uvědomění a zapamatování si látky, což se potvrdilo v ukázkové hodině výzkumníka. Nejvíce při vytváření vlastní notové osnovy. Pokud budou psát žáci test, do kterého si musí zakreslit notovou osnovu, budou si pamatovat, že na notovou osnovu potřebují dvě špachtle (taktové čáry), pět provázků (pět linek), které mezi sebou mají vždy mezeru, klíč k odemknutí (houslový klíč) a noty různé délky.

Zaměřit se na to, jakým způsobem se dítě s PAS při hodinách hudební výchovy chová – po prostudování lékařských zpráv, vedení polostrukturovaných rozhovorů a pozorování chování v hodinách hudební výchovy u třech žáků, kteří mají diagnostikovanou poruchu autistického spektra, je zřejmé, že berou výchovné předměty jako vyučovací předměty bez pravidel a hranic, jež jsou nastaveny ve všech ostatních předmětech. Výchovné předměty jim namísto prostoru pro neverbální vyjádření prožitku dávají prostor pro projevy nevhodného chování, které narušuje celou výuku, a předmět tak ztrácí svůj smysl.

Dokázat, zda integrovaná výuka dokáže eliminovat negativní projevy chování, které mohou narušit hodinu a zároveň dítěti uškodit v začlenění se do běžného kolektivu třídy – Dítě, které bylo přítomné na ukázkovém integrovaném bloku, pracovalo naprosto bez problémů, naopak bylo zapálené do toho, co dělá. Mírné výkyvy se ukázaly při poslechu, ale vzápětí byly zažehnány. Rizika projevů nevhodného chování stále jsou, ale pokud bude dítě pedagogicky dobře vedeno, ještě za podpory asistenta, který je v těsném kontaktu s dítětem, nebude ve výuce výchovný problém nijak zvlášť velký. Při pozorování žáků, kteří PAS mají, bylo vidět, že se nudí, při klasickém pojetí vyučování, protože tato forma nerespektuje důraz na

strukturu výuky, času, prostoru. Žáci musí mít k dispozici plán, který jim ukáže, co je čeká, co mají za sebou, jaké pomůcky budou potřebovat. Tím, že nic z výše uvedeného není bráno vážně, mají tito žáci mnoho prostoru k tomu, aby je spousta vnějších vlivů natolik ovlivnila, že právě dojde k těmto negativním projevům chování, které výuku narušují.

ZÁVĚR

Diplomová práce je zaměřená na specifika hudební výchovy u dětí s poruchou autistického spektra. Jejím cílem bylo pracovat se třemi konkrétními případy jedinců, kteří jsou vzděláváni na běžné základní škole a mají diagnostikovanou poruchu autistického spektra. Úkolem praktické části bylo porovnat běžnou výuku hudební výchovy s výukou integrovaného vyučování a zaměřit se na to, jakým způsobem se dítě s PAS při těchto hodinách chová, zda integrovaná výuka dokáže eliminovat negativní projevy chování, které mohou narušit hodinu a zároveň dítěti uškodit v začlenění se do běžného kolektivu třídy.

Žáků s PAS v současné době neustále přibývá a vlivem inkluze se tyto děti snažíme, pokud je to možné, vzdělávat na běžných základních školách, kde tyto děti fungují za pomoci individuálních vzdělávacích plánů a asistentů pedagogů. Proto, aby se všem na běžných základních školách lépe pracovalo a žilo, bylo třeba se zamyslet nad současným stylem vyučování.

Práce měla ověřit, zda je stávající úroveň výuky výchovných předmětů vyhovující, nebo je nutné zvážit možnost vyučovat výchovné předměty v blocích dle integrovaného vyučování, kdy dojde k eliminaci individuálních rozdílů a kompenzaci handicapu v činnostech, které jsou pro děti stresující z důvodu opakovaného neúspěchu.

Faktem je, že z výchovných předmětů je klasifikace vždy za výbornou, i když práce dětí není odvedena stejně kvalitně jako v ostatních předmětech. Není to špatně, ale je důležité nastavit si v těchto hodinách takové cíle, které jsou pro všechny splnitelné i za přítomnosti nějakého handicapu. Poté může být pedagog i jako člověk spokojen a žákům výbornou známku dát. Stávající úroveň vyučování výchovných předmětů tedy není dle mého v pořádku a je třeba pracovat na změně, kterou mohou pedagogové udělat v oblasti přístupu k vyučování. Pokud by se vyučovalo pomocí integrovaného vyučování, dáváme tím dítěti s PAS mnohem větší šanci být velmi dobře hodnocen za kvalitně odvedenou práci. Zámka obsahuje hodnocení pro všechny předměty, které jsou začleněny do integrovaného bloku, a i když je v něčem dítě slabší, může vyniknout v tom, co mu na druhou stranu jde.

Největší úskalí je v přístupu pedagoga jako takového. Při rozhovoru s pedagogem, který byl přítomen na integrovaném výukovém bloku a v podstatě byl spokojen, byl cítit strach. Strach z přípravy, kterou by musel mít perfektně zvládnutou k tomu, aby vůbec mohl takto vyučovat. Vytvářet takovou přípravu stojí spoustu času. Zjistit, jak téma postavit, aby bylo pro děti zajímavé a zároveň splňovalo kritéria školního vzdělávacího plánu a rámcového vzdělávacího programu. Dále také musí mít pedagog aprobaci na předměty, které chce vyučovat integrovaným způsobem, což je další riziko, na které je třeba brát zřetel. A v neposlední řadě za přístupem k vyučování musí stát vedení školy. Pokud pedagogy nepodpoří, těžko se budou rozvíjet v rámci osobního a profesního rozvoje, ztratí motivaci.

Pro dosažení cíle zapojit integrované vyučování, zahrnující praktické činnosti v propojení, se jeví, se jeví zvolené výchovné předměty jako vyhovující. Jsou příležitostí, jak si v uvolněné atmosféře vyměnit názory s ostatními, kteří mají obdobné prožitky bez ohledu na handicap. Mohou je naopak obohatit právě díky jemu, což klasická vyučovací hodina neposkytuje v takové míře. Dávají prostor pro neverbální vyjádření prožitku estetická bez limitů. Prohlubují komunikaci, poskytují psychofyzické uvolnění, aktivaci a relaxaci, proto jsou pro 90 minutový blok výzvou.

Je spousta problémů, které mohou nastat, ale je na nás, na všech pedagozích, abychom tato rizika přijali a zkusili je překonat nebo odstranit. Pokud chceme vyučovat jinak, vést všechny děti, i ty handicapované k samostatnosti a tvořivosti, pomáhat jim vybudovat v sobě takovou osobnost, která bude pro jejich rodiny a společnost dobrým přínosem, musíme zbourat bariéry a pokusit se věci dělat trochu jinak, avšak s tím nejlepším svědomím a vědomím.

RESUMÉ

Diplomová práce se zabývá specifiky hudební výchovy u dětí s poruchou autistického spektra. Teoretická část obsahuje vymezení autismu od historie až po jeho projevy v oblasti sociálních vztahů a komunikace. Dále obsahuje stručný přehled diagnostiky poruch autistického spektra, vzdělávací programy s terapiemi, které dětem s autismem ve vzájemné symbióze pomáhají. Uvádím zde specifika smyslového vnímání u dětí s poruchou autistického spektra, jelikož jsou nedílnou součástí hudební výchovy. Analyzuje inkluzivní výchovu a vzdělávání žáků s PAS, výuku hudební výchovy na základní škole, konkrétně na prvním stupni, a zaměřuje se na vyučování pomocí integrované výuky.

Praktická část obsahuje hlavní cíl šetření. Práce je zaměřená na tři konkrétní případy jedinců, kteří jsou vzděláváni na běžné ZŠ a mají diagnostikovanou poruchu autistického spektra, a porovnává běžnou výuku hudební výchovy s výukou integrovanou. Zjišťuje, zda by vybraný typ výuky byl pro tyto žáky vhodnější. Dále obsahuje metodologii kvalitativního šetření, jeho přednosti a nevýhody. Specifikuje zvolený přístup a metody využití v šetření. Obsahuje tři případové studie. Každá z nich popisuje anamnézu žáka s PAS s pomocí nasbíraných dokumentů, projevy chování při běžné výuce hudební výchovy, polostrukturovaný rozhovor s daným zkoumaným žákem a vyhodnocení celé případové studie. V praktické části jsou využity metody pozorování klasické výuky hudební výchovy. Pro experiment je zvolena ukázková hodina výuky hudební výchovy pomocí integrovaného vyučování. Na ukázkové hodině byli přítomni dva hospitující pedagogové, kteří vyučují hudební výchovu. Ti pak hodnotili ukázkovou hodinu v polostrukturovaném rozhovoru. Nezbytnou součástí praktické části je shrnutí celého výzkumu, kde jsou položeny a vyhodnoceny hlavní otázky výzkumu. V závěru práce je vyhodnoceno, který z typů výuky je pro žáky s poruchou autistického spektra přínosnější a zda došlo k eliminování negativních projevů chování, které bývají v hodinách hudební výuky časté. Z celého výzkumu vyplývá, že integrované vyučování je pro děti s PAS, a nejen pro ně, vhodná forma výuky z důvodu propojení předmětů, které se vzájemně doplňují a zajistí dítěti celistvost, čímž dojde k nenásilnému uvědomění a zapamatování si látky. Pokud učitelé zvolí vhodné metody, které na sebe budou logicky navazovat, zajistí tak, že se žáci nebudou nudit a nevhodné projevy chování

budou minimální. Práce také obsahuje seznam zkratek, bibliografii, seznam tabulek a přílohy.

RESUMÉ

The diploma thesis deals with the specification of music education at the children with Autism spectrum disorders (ASD). The theoretical part contains the definition of Autism spectrum disorders starting from the history up to the manifestation in the field of social relationships and communication. This part subsequently includes a brief overview of Autism spectrum disorders diagnostics, educational programs with the therapies, that help the children with autism in reciprocal symbiosis. I mention here the specification of the sensory perception in the children suffering Autism spectrum disorders as they form an integral part of the music education. I analyze the inclusion education of the students with ASD, tangibly the music education at elementary school and aim at the lessons with the integrated education.

The practical part contains the main aim of investigation. The thesis is focused on particular cases of the students educated at the standard elementary school that have ASD diagnosed and compares the standard music education to the integrated one. The aim is to find out if the integrated system of the education would be more suitable for the students with ASD. This part also includes the qualitative inquiry methodology, its advantages and disadvantages. There is specified the approach and methods used for the investigation there. Three case studies are subsumed. Each of them describes the ASD student anamnesis using the obtained documents and the expression of behavior during the music lesson, and the semi structured interview with the watched student and finally the evaluation of the student case study. I use the observation methods during the standard music lesson. The lesson of the music education is presented as an experiment with the elements of integrated system education. Two music class teachers were sitting in on classes. They evaluated the class subsequently through the semi structured interview. The summary of the inquiry where the main questions are asked and assessed is an indispensable part of the thesis. The final idea which policy of education is more appropriated for the ASD students and whether it is possible to eliminate the negative expression of behavior that appears very often during the music class is evaluated. The research shows that the integrated education is a suitable method of teaching not only for the students with ASD due to the educational subject combination that complements each other and provides the student integrity of the subject. It helps to remember and become

aware of the subject. If the teacher selects appropriate methods of education that follow each other the students are not to be bored and inappropriate expressions are to be cut down. The list of abbreviations, bibliography, the tally of tables and attachments are enclosed.

SEZNAM LITERATURY

- BENÍČKOVÁ, Marie. 2011. *Muzikoterapie a specifické poruchy učení*. Praha : Grada, 2011. 978-80-247-3520-7.
- BOGDASHINA, Olga. 2017. *Specifika smyslového vnímání u autismu a Aspergerova syndromu*. Praha : Pasparta, 2017. 978-80-88163-06-0.
- ČAPEK, Robert. 2015. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha : Grada, 2015. 978-80-247-3450-7.
- ČERNÁ, Marie. 2015. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2015. 978-80-246-3071-7.
- HENDL, Jan. 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha : Portál, 2005. 80-7367-040-2.
- HENDL, Jan. 2016. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha : Portál, 2016. 978-80-262-0982-9.
- JELÍNKOVÁ, Miroslava. 2008. *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008. 978-80-7290-383-2.
- LECHTA, Viktor, ed. 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha : Portál, 2010. 978-80-7367-679-7.
- LIŠKOVÁ, Marie. 2007. *Hudební výchova pro 1. stupeň základní školy: metodický průvodce*. Praha : SPN - pedagogické nakladatelství, 2007. 978-80-7235-345-3.
- LUISELLI, James K. *Children and youth with autism spectrum disorder (ASD): recent advances and innovations in assessment, education, and intervention*. Oxford: Oxford University Press, [2014]. ISBN 978-0-19-994157-5
- PÁTÁ, Percha Kazi. 2007. *Mé dítě má autismus*. Praha : Grada, 2007. 978-80-247-2185-9.
- PODROUŽEK, Ladislav. 2002. *Integrovaná výuka na základní škole*. Plzeň : Fraus, 2002. 80-7238-157-1.
- PRŮCHA, Jan. 1997. *Moderní pedagogika: [věda o edukačních procesech]*. Praha : Portál, 1997. 80-7178-170-3.

- RAKOUŠKOVÁ, Alena. 2008. *Integrace obsahu vyučování: [integrované slovní úlohy napříč předměty]*. Praha : Grada, Pedagogika, 2008. 978-80-247-2529-1.
- RICHMAN, Shira. 2015. *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. Praha : Portál, 2015. 978-80-262-0984-3.
- SLAVÍKOVÁ, Marie, kolektiv autorů. 2020. *Metodické materiály pro práci s žáky se SVP v uměleckém vzdělávání*. Plzeň : ZČU Plzeň, 2020. 978-80-261-0915-0.
- ŠIMÍČKOVÁ, Helena. 2003. *Prvky integrovaného vyučování v primární škole*. Ostrava : Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2003. 80-7042-296-3.
- THOROVÁ, Kateřina. 2016. *Poruchy autistického spektra*. Praha : Portál, 2016. 978-80-262-0768-9.
- THOROVÁ, Kateřina. 2006. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha : Portál, 2006. 80-7367--091-7.
- THOROVÁ, Kateřina. 2012. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha. .* Praha : Portál, 2012. 978-80-262-0215-8.
- TUCKERMANN, Antje, Anne HÄUßLER a Eva LAUSMANN. 2014. *Strukturované učení v praxi: uplatnění principů Strukturovaného učení v prostředí běžné školy*. Praha : Pasparta, 2014. 978-80-905576-3-5.
- VOSMIK, Miroslav a Lucie BĚLOHLÁVKOVÁ. 2010. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. Praha : Portál, Speciální pedagogika, 2010. 978-80-7367-687-2.
- ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a Věra ČADILOVÁ. 2015. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění: dílčí část*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 978-80-244-4669-1.

Internetové zdroje:

1. Co je to autismus? *Www.aplajc.cz* [online]. 2019 [cit. 2019-08-06]. Dostupné z: <http://www.aplajc.cz/autismus/co-je-to-autismus>
2. Příčiny vzniku. *Www.aplajc.cz* [online]. 2019 [cit. 2019-08-06]. Dostupné z: <http://www.aplajc.cz/autismus/priciny-vzniku>
3. Poruchy duševní a poruchy chování. *Www.uzis.cz* [ICD-10 online - Czech]. 2018 [cit. 2019-08-11]. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/cz/mkn/F80-F89.html>
4. Volnočasové aktivity. *Www.nautis.cz* [online]. Praha: NAUTIS, ©2020 [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: <https://nautis.cz/portfolio/cz/volnocasove-aktivity-pro-deti>
5. ZEMANOVÁ, Lucie. Výukové metody v pedagogice: Třífázový model učení. In: *Www.clanky.rvp.cz* [online]. Praha: Národní pedagogický institut České republiky, 2012 [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/16247/VYUKOVE-METODY-V-PEDAGOGICE-TRIFAZOVY-MODEL-UCENI.html/>

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 - Jak rozeznat hyper/hypo senzitivitu u sluchového vnímání?.....	33
Tabulka 2 - Srovnání tradičního a integrovaného kurikula	43

PŘÍLOHY

Příloha č. 1

Pec nám spadla

5

G) Pec nám spad-la, pec nám spad-la, kdo-pak nám jí po-sta-
-rý pe-cař -ní do-ma mla-dý to ne-u-mí

c) Pec nám spad-la, pec nám spad-la, kdo-pak nám jí po-sta-ví,
sta-rý pe-cař ne-ní do-ma a mla-dý to ne-u-mí

d) Pec nám spad-la, pec nám spad-la, kdo-pak nám jí po-sta-ví,
sta-rý pe-cař ne-ní do-ma a mla-dý to ne-u-mí

e) Pec nám spad-la, pec nám spad-la, kdo-pak nám jí po-sta-ví,
sta-rý pe-cař ne-ní do-ma a mla-dý to ne-u-mí

g) Pec nám spad-la, pec nám spad-la, kdo-pak nám jí po-sta-ví,
sta-rý pe-cař ne-ní do-ma mla-dý to ne-u-mí

h) Pec nám spad-la, pec nám spad-la, kdo-pak nám jí po-sta-ví,
sta-rý pe-cař ne-ní do-ma a mla-dý to ne-u-mí

e₁) Pec nám spad-la, pec nám spad-la, kdo-pak nám jí po-sta-ví,
sta-rý pe-cař ne-ní do-ma a mla-dý to ne-u-mí

d₁) Pec nám spad-la, pec nám spad-la, kdo-pak nám jí po-sta-ví,
sta-rý pe-cař ne-ní do-ma a mla-dý to ne-u-mí

e₁) Pec nám spad-la, pec nám spad-la, kdo-pak nám jí po-sta-ví,
sta-rý pe-cař ne-ní do-ma a mla-dý to ne-u-mí

f₁) Pec nám spad-la, pec nám spad-la, kdo-pak nám jí po-sta-ví,
sta-rý pe-cař ne-ní do-ma a mla-dý to ne-u-mí

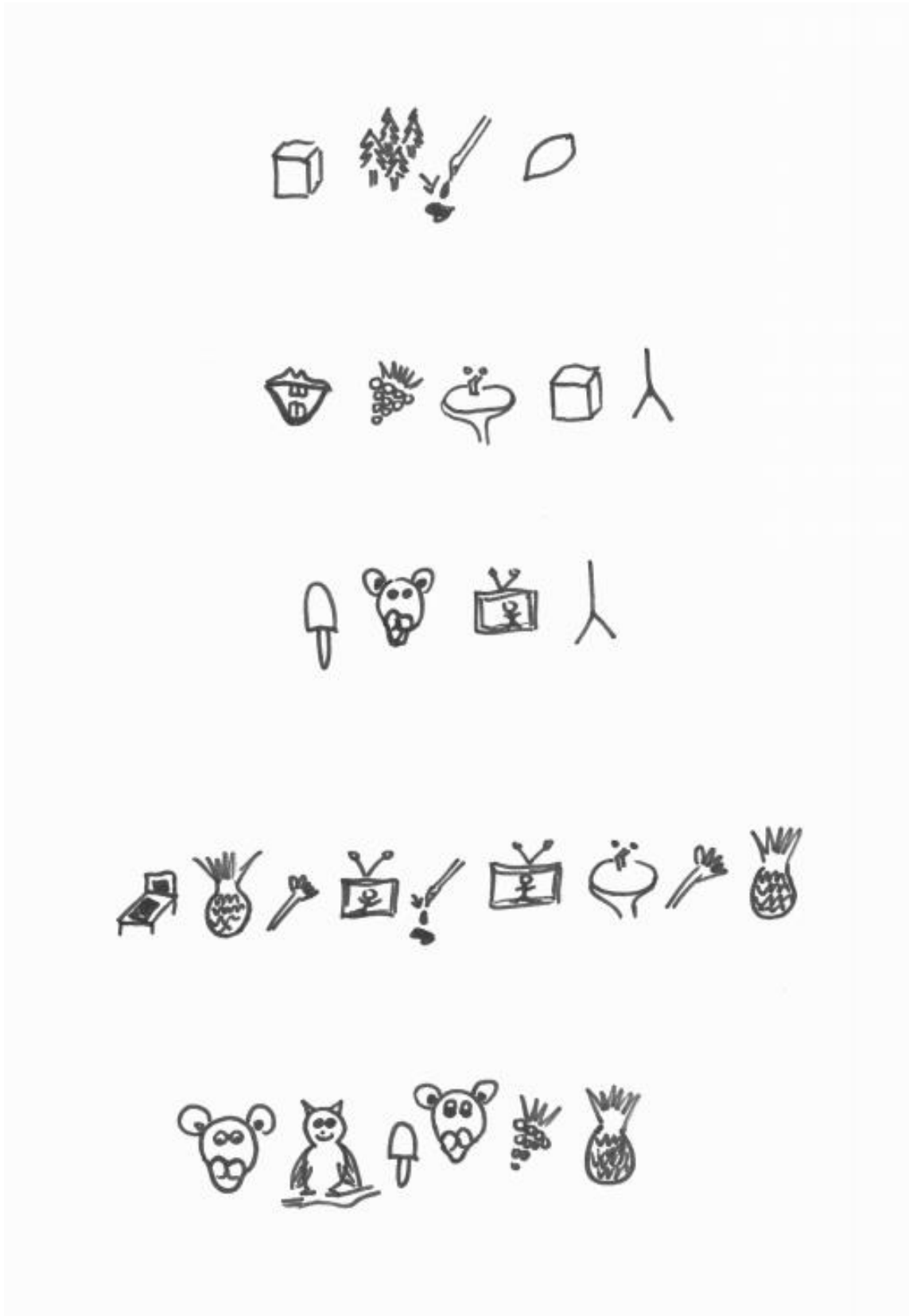
g₁) nám spad-la, nám spad-la, kdo-pak nám jí po-sta-ví,
sta-rý pe-cař ne-ní do-ma a mla-dý to ne-u-mí

a₁) Pec nám spad-la, pec nám spad-la, kdo-pak nám jí po-sta-ví,
sta-rý pe-cař ne-ní do-ma a mla-dý to ne-u-mí

Příloha č. 2



Příloha č. 3



Příloha č. 4**Text k písni Krávy, krávy. Autorem je Jaroslav Uhlíř a Zdeněk Svěrák**

Krávy,krávy,
jak si vlastně povídáte?
Krávy,krávy,
jakou máte řeč?
Bů,bů,bů,bů,bů.

Kočky,kočky,
jak si vlastně povídáte?
Kočky,kočky,
jakou máte řeč?
Mňau, mňau, mňau, mňau.

Pejsci, pejsci,
jak si vlastně povídáte?
Pejsci,pejsci,
jakou máte řeč?
Haf, haf, haf, haf, haf.

Hadi,hadi,
jak si vlastně povídáte?
hadi, hadi,
jakou máte řeč?
Sssss, ssss, sssss, sssss.

Kapři, kapři,
jak si vlastně povídáte?
Kapři, kapři,
jakou máte řeč?
(mlčíme)

Žáby,žáby,
jak si vlastně povídáte?
Žáby, žáby,
jakou máte řeč?
Kvá, kvá, kvá, kvá.

Němé tváře,
jak si vlastně povídáte?
Němé tváře
jakou máte řeč?

Bůbůbůbů, haf, haf, haf, mňau, mňau,sssss...

Příloha č. 5**Pracovní list pro reflexi**

U každé věty si poznamenej značkou, vybranou z legendy na konci pracovního listu, čemu rozumíš, čemu ještě ne a potřebuješ to dovysvětlit, s čím souhlasíš a s čím ne.

Zvuk je vše co slyším, např. hučení vody, bouchnutí dveří.

Notová osnova se skládá z šesti linek a pěti mezer.

Tón má svou určitou výšku, hloubku, sílu a barvu.

Nota je značkou tónu.

Znám čtyři druhy not – celá, půlová, čtvrt'ová a osminová.

Člověk, který vymýšlí a skládá písně, se nazývá spisovatel.

Citoslovce nám mohou vyjadřovat zvuk.

Skladatel jako první ke své skladbě využije svůj nápad.

Notová osnova nesmí postrádat klíč od dveří.

Partitura je notový záznam pro několik hudebních nástrojů ve snadno čitelném uspořádání. Tóny, které mají znít současně, jsou napsané nad sebou.

Jako třída jsme zvládli aktivity skvěle.

Dokázal/a jsem spolupracovat ve skupině.

Skupinová práce není pro mě.

Paní učitelka všechny aktivity dobře vysvětlila.

Látku jsem dobře pochopil/a.

V hodině jsem se nudil.

Legenda:

✓ Rozumím tomu, to jsem věděl.

? Nerozumím tomu, potřebuji se zeptat, potřebuji vysvětlit slovo.

+ Souhlasím.

! Nesouhlasím.

Příloha č. 6**Otázky k polostrukturovanému rozhovoru (pro žáky):**

1. Máš rád hudební výchovu?
2. Co konkrétně máš na hudební výchově rád?
3. Co konkrétně nemáš na hudební výchově rád?
4. Kdyby se hudební výchova vyučovala v bloku a časovém rozmezí 90. Minut, zvládl bys to?
5. Využíváte v hodinách hudební výchovy výchovu výtvarnou, pracovní činnosti nebo pohybovou výchovu?
6. Který z výchovných předmětů máš nejraději a proč?
7. Jak vnímáš vyučující hudební výchovy?

Příloha č. 7

Příprava na integrovaný vyučovací blok

Téma: Jak mluví hudba?

Ročník: 4.

Výuková metoda: E.U.R.

Klíčové kompetence:

1. Kompetence k učení

- Žák vyhledává a třídí informace, na základě zjišťování, pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení a tvůrčích činnostech.
- Žák vyhledává informace vhodné k řešení problémů, nachází jejich shodné, podobné a odlišné znaky, využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení.

2. Kompetence k řešení problémů

- Žák řeší problémy, samostatně, ve skupině a volí vhodné způsoby řešení.
- Žák myslí kriticky.

3. Kompetence komunikativní

- Žák rozumí daným typům textů, záznamů, obrazových materiálů, poslechovým materiálům, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě využívá ke svému rozvoji a aktivnímu zapojení se do společenského dění.

4. Kompetence sociální a personální

- Žák účinně spolupracuje ve skupině, vytváří si pravidla práce v týmu a přijme novou roli.

5. Kompetence občanské

- Žák respektuje přesvědčení druhých, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí.

6. Kompetence pracovní

- Získává nutné informace pro práci na daném úkolu.

Cíle:

Žáci si zopakují své získané poznatky o hudební nauce. Poznatky využijí při praktických činnostech Hudební výchovu propojí s dalšími výchovnými předměty.

Mezipředmětové vztahy:

- Hudební výchova
- Výtvarná výchova
- Pracovní činnosti
- Český jazyk

První fáze – evokace**1. Aktivita: Brainstorming**

Forma: skupinová/hromadná

Pomůcky: Kartičky, tužka

Časová dotace: 10 min.

Cíle:

- Žák se seznamuje s hlavní otázkou aktivity a zároveň tématem celé hodiny.
- Žák vymýšlí maximální počet nápadů k dané otázce
- Žák pracuje ve skupině, shromažďuje nápady a sepisuje je za skupinu na kartičku.
- Žák vyhodnotí a vymyslí, jak se daný nápad může využít s ohledem na téma.

Popis aktivity:

Učitel žáky rozdělí do skupin po čtyřech nebo pěti (lístečková metoda – čísla od jedné do pěti). Dostanou prázdné kartičky, na které napíše, čím si myslí, že může hudba mluvit. Hudba se nějakým způsobem musí vyjádřit a jejich úkolem je, aby odhalili jak. Budou mít maximálně 4 minuty na to, aby se jako skupina domluvili, jak si myslí, že se hudba může vyjadřovat, a za skupinu vypsát své nápady na kartičky. Učitel si kartičky

vybere a pověsí je na tabuli. Žáci už při vyvěšování kontrolují tabuli a hledají, zda je na tabuli něco víckrát. Učitel je povinný své žáky poučit o pravidlech.

- Žádné nápady se nesmí kritizovat.
- Mají absolutní volnost v tom, co je napadne.
- Žádný nápad se nezavrhne, ale o každém se přemýšlí.

Společně s žáky proberou všechny nápady a vyhodnotí, které mají svůj smysl, a které je možné z tabule sundat. Ostatní na tabuli nechá, aby přispěly k další aktivitě.

2. **Aktivita: Aplikační úkol – Skladatel**

Forma: Skupinová

Pomůcky: Papír, tužka, hudební ukázky

Časová dotace: 10 min.

Cíle:

- Žák zkoumá podstatu práce hudebního skladatele.
- Žák poslouchá krátké hudební ukázky skladatelů.
- Žák pracuje ve skupině.
- Žák vymýšlí 5 věcí, které hudební skladatel potřebuje ke své práci.
- Žák hodnotí nápady ostatních, diskutuje o nich a hledá hlavní věc, kterou skladatel potřebuje k tomu, aby své myšlenky, nápady a zvukovou stránku skladby mohl předat takovým lidem, kteří jsou poté schopni skladbu zahrát.
- Žák vyvodí z nápadů, které si vyslechne, váhu hudební nauky a co se pod ní skrývá.

Popis aktivity:

Žáci pracují v té samé skupině jako u předchozí aktivity. Učitel se žáků zeptá, zda ví, kdo je skladatel. Nechá jim volnost a vyslechne si jejich nápady. Jako příklad dětem uvede společně i s hudební ukázkou pět hudebních skladatelů. Aby děti měly přehled s dosahem od historie až po současnost, učitel uvede skladatele, jako jsou Bedřich Smetana se skladbou: Proč bychom se netěšili, Antonín Dvořák s jeho slavnou písní

z Rusalky, Měsíčku, na nebi, Jaroslav Uhlíř s písní Dělání a Karel Svoboda s písní Jdi za štěstím. Po krátkém poslechu dostanou žáci úkol, aby si představili, že jsou skladatelé. Napíší na papír, co všechno skladatel potřebuje k tomu, aby píseň složil. Limitem je napsat pět věcí. Mohou samozřejmě využít tabuli, kde visí jejich kartičky z předchozí aktivity. Ty je mohou navést a pomoci jim při práci. Ve skupině si zvolí svého mluvčího a ten po uplynutí času na aktivitu reprodukuje to, co mají napsané na papíru. Chvilu o tom společně diskutují, zda se jejich nápady v něčem shodují atd. Závěrečnou otázkou pro aktivitu je, co je nutné proto, aby skladatel dokázal svou skladbu reprodukovat takovým lidem, kteří jsou poté schopni ji zahrát? Opět je prostor pro diskuzi, avšak pokud žáci nebudou vědět, pomůže jim následující aktivita.

3. **Aktivita: 2. Aplikační úkol – Šifra mistra skladatele**

Forma: Skupinová

Pomůcky: abeceda s šiframi pro dekódování (příloha č.2), slova zapsaná pomocí šifer (příloha č.3), tužka

Časová dotace: 15 min.

Cíle:

- Žák rozšifruje šest slov pomocí návodu.
- Žák odhalí pojmy z hudební nauky – zvuky, tóny, noty, osnova, klíč, partitura
- Žák diskutuje o tom, co rozšifrovaná slova znamenají
- Žák pracuje ve skupině

Popis aktivity:

Žáci dostanou do skupiny šest kartiček, na kterých je pomocí šifer zapsáno slovo, které se vztahuje k hudební nauce. Díky tomu objeví, co skladatel potřebuje, aby mohl svou vymyšlenou skladbu předat dál a muzikanti ji mohli zahrát.

Druhá fáze – uvědomění

1. Aktivita: Práce s textem – rozlišování zvuků a tónů

Forma: Dvojice

Pomůcky: Text písně Krávy, krávy (příloha č.4)

Časová dotace: 10 min.

Cíle:

- Žák rozšifruje šest slov pomocí návodu.
- Žák pracuje s textem, hledá v textu citoslovce, která označují zvuk.
- Žák pomocí textu vyvozuje, jak se může zvuk měnit na tón.
- Žák rozliší, co je zvuk a co tón.
- Žák pracuje ve dvojici.

Popis aktivity:

Žáci dostanou do dvojice text k písni Krávy, krávy od Jaroslava Uhlíře a Zdeňka Svěráka. Žáci bez toho, aniž by je učitel jakkoli naváděl, hledají v textu to, co jim může charakterizovat zvuk (citoslovce, které značí zvuk zvířete). V textu si podtrhají vše, co jim přijde správně, a po skončení si vše společně proberou. Hlavním úkolem je, aby přišli na to, jak se ze zvuku může stát tón. Učitel jim kousek písně Krávy, krávy zahraje na klavír a nechá je, aby na to zkusili přijít. Podstatou je, aby dokázali říct, že pokud zvuku přidám noty, které pak zahrají na hudební nástroj, vznikne nám tón, který pomocí svých vlastností, jako je délka, výška, síla a barva, vytvoří melodii a ta zase skladbu, která se zaznamená pomocí not do notové osnovy.

2. Aktivita: Tvoření notové osnovy

Forma: Skupinová

Pomůcky: špachtle, provázek, lepidlo, čtvrtky, černá tempera, štětec, šablony not.

Časová dotace: 30 min.

Cíle:

- Žák pracuje s pojmem notová osnova a s pomocí pomůcek si ji vytvoří.
- Žák do notové osnovy vkládá noty.
- Žák pracuje s temperovou barvou, čímž notě udá její hodnotu (celá, půlová, čtvrt'ová, osminová)
- Žák si vytvoří svou vlastní část melodie skladby, kterou si může poté přehrát na hudební nástroj.
- Žák pracuje s různým výtvarným a pracovním materiálem a učí se s ním zacházet.
- Žák zařadí černou barvu do studené palety barev.
- Žák rozlišuje pojem malba a kresba.
- Žák propojuje výtvarnou výchovu s pracovní činností.

Popis aktivity: Děti pracují ve stejné skupině. Na předních lavicích budou rozmístěné pomůcky do košíků. Postupně si vždy jeden z členů skupiny přijde pro jeden druh pomůcek, např. tempery, provázky atd. Pět stejně dlouhých nastříhaných provázků přidělají na dvě špachtle, buď pomocí uzlíků, nebo lepidla. Až budou mít osnovu hotovou, na čtvrtku si obkreslí podle šablon různé druhy not, které si dle potřeby domalují černou temperou tak, aby splnily kritérium vlastnosti délky not. Až budou noty hotové, přidělají je na připravenou notovou osnovu pomocí kolíčků. Vznikne jim melodie, kterou si mohou přehrát na hudební nástroj nebo i v aplikaci v tabletu (piano).

Třetí fáze – reflexe

1. Aktivita: INSERT - značky

Forma: Individuální

Pomůcky: pracovní list (příloha č.5), tužka

Časová dotace: 15 min.

Cíle:

- Žák pracuje s pracovním listem.

- Žákovi pracovní list pomáhá k porozumění a systematizaci nabytých vědomostí.
- Žák pracuje se značkami.
- Žák hodnotí hodinu a dává reflexi sobě i učiteli.
- Žák pracuje s pojmy, kterým nerozumí.
- Žáci se vzájemně učí.

Popis aktivity: Žáci dostanou pracovní list, na kterém jsou bodově napsané věty. Na konci stránky je napsaná legenda, u každé je značka.

✓ Rozumím tomu, to jsem věděl.

? Nerozumím tomu, potřebuji se zeptat, potřebuji vysvětlit slovo.

+ Souhlasím.

! Nesouhlasím.

Žáci budou ke každé větě dopisovat znak ze zadané legendy. Když žáci pracují, učitel prochází po třídě a nahlíží. Hned má po ruce letmou diagnostiku, úroveň znalostí z hodin. Když mají žáci hotovo, učitel rozdělí pracovní list na tři úseky např. 1.-3. věta, 4.-7. věta..., zeptá se žáků, zda má v této části někdo otazník či vykřičník. Nechá žákům prostor a zeptá se, zda je ve třídě někdo, kdo u té věty nemá tyto dvě značky a je schopen spolužákovi termín vysvětlit. Tím dochází ke společnému opakování a zároveň se děti pasují do role učitele. Učitel se tím dostává do role posluchače, pozorovatele, zapojuje se pouze v případě, že při objasňování dochází k nejasnostem.

Příloha č. 8**Otázky k polostrukrovanému rozhovoru (pro pedagogické pracovníky):**

1. Jak byste vyučovací blok zhodnotila?
2. Když porovnáte hodinu klasickou s integrovaným blokem, v čem vidíte pozitiva a negativa?
3. Když se zaměříte na dítě s poruchou PAS, chovalo se jinak, než při klasické vyučovací hodině hudební výchovy?
4. Jak se díváte na IVP, které má v sobě zahrnutou i HV? Je to u těchto dětí nutné?
5. Pokud byste mohla vyučovat dle integrovaného vyučování, využila byste toho?
6. Jak byste vyučovací bloky hodnotila? (Klasifikování)
7. Jak často byste vyučovací bloky zařazovala?
8. Mohou tyto hodiny dětem zevšednět?
9. Myslíte, že by se takto dalo vyučovat i na druhém stupni?
10. Dá se vůbec na běžné ZŠ vyučovat pomocí integrované výuky? Jak to lze legislativně ošetřit, aby při inspekci nedošlo k pochybení naplňování klíčových kompetencí, cílů... v RVP, ŠVP? (pro ředitele školy)