

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Erasmus+



**ROZVOJ KOMPETENCÍ POSKYTOVATELŮ
PODPORY DĚTEM SE SVP V OBLASTI - PRAXE
ZALOŽENÁ NA VĚDECKÝCH DŮKAZECH S
VYUŽITÍM TECHNOLOGICKÝCH NÁSTROJŮ
UČEBNICE**

2025-1-TR01-KA220-HED000349859



INFORMACE O PROJEKTU	
Název projektu	Rozvoj kompetencí poskytovatelů péče o osoby se speciálními potřebami v oblasti vědecky podložených postupů s využitím technologicky podporovaných nástrojů
Referenční číslo projektu	2025-1-TR01-KA220-HED000349859
Datum zahájení projektu	1. října 2025
Zkratka projektu	CCforSEN
Koordinátor	Univerzita Duzce
Partnerské organizace	Gedonsoft- GS Masarykova univerzita – MU Univerzita v Sakaryi – SU
Doba trvání projektu	24 měsíců
IDENTIFIKACE DOKUMENTU	
Název dokumentu	Učebnice
Typ dokumentu	Modul
Jazyk	čeština
Úroveň šíření	Veřejný – k zveřejnění
Datum vydání	23. února 2026
Autoři a spolupracovníci	Feyzullah ŞAHİN, profesor (DU) Yusuf AKEMOĞLU, docent (DU) Ayşe Nur KART, odborná asistentka (DU) Mehmet KART, odborný asistent (DU) Duygu DONMEZ, výzkumná asistentka (DU) Bekir Fatih MERAL, profesor (SU) Ahmet FİDAN, odborný asistent (SU) Baran YAŞAR, výzkumný asistent s titulem PhD (SU) Damla ALTIN, výzkumná asistentka s titulem PhD (SU) Barbora Bazalová, docentka (MU) Dana Zámečnicková, odborná asistentka (MU) Ondřej Ling, doktorand (MU) Veronika Včelíková, PhD, výzkumná asistentka (MU) Hans GEDON RIEPE, odborník (GS) Serap RIEPE, odbornice (GS)

Úvod

Ověřené postupy ve vzdělávání dětí se speciálními potřebami znamenají systematické využívání metod, jejichž účinnost byla prokázána vědeckým výzkumem. Upřednostňování těchto postupů při práci s cílovými skupinami pomáhá standardizovat proces intervence, zajistit maximální přínos z její realizace a ušetřit čas i úsilí.

Profesionálové poskytující péči dětem se speciálními potřebami jsou hlavními aktéry, kteří zajišťují, aby byly intervence realizovány v přirozeném prostředí dítěte. V zařízeních sociálních služeb tuto roli plní převážně pečovatelé a speciální pedagogové, aj.. Mezi znalostmi a dovednostmi, které pečovatelé potřebují k tomu, aby mohli tuto klíčovou roli zastávat, a jejich vnímáním vlastní účinnosti – tedy vírou ve vlastní schopnosti – existuje komplexní vztah. Jinými slovy, úspěch postupů založených na důkazech je přímo úměrný schopnosti pečovatelů provádět intervence v plném souladu se stanovenými protokoly.

Bylo zjištěno, že úroveň znalostí a dovedností pečujících může být z různých důvodů nedostatečná pro plné uplatňování postupů založených na důkazech. Mezi tyto důvody patří neúplné pochopení základních principů chování, správné uplatňování určitých složek intervence při vynechání složitějších či časově náročnějších částí nebo potíže s převedením vědecké terminologie do praxe. Vznik těchto výzev oslabuje účinnost vědecké metody a v důsledku toho brzdí rozvoj dítěte se speciálními potřebami. Ačkoli panuje celosvětová shoda ohledně nutnosti, aby pečovatelský personál disponoval vysokou úrovní kompetencí, je zřejmé, že stávající kompetence je třeba rozvíjet nejen prostřednictvím „samostatného učení“, ale také pomocí modelů profesního rozvoje, které jsou systematické, podporované technologiemi a zahrnují zpětnou vazbu k výkonu. Tradiční další vzdělávání často selhává při přeměně znalostí na praktické dovednosti, jelikož obvykle nabízí omezené možnosti okamžité zpětné vazby nebo sledování výkonu.

Tato kniha, jejíž odůvodnění je nastíněno výše, byla připravena v rámci projektu Erasmus+ s názvem „Rozvoj kompetencí poskytovatelů péče o osoby se speciálními potřebami v oblasti vědecky podložených postupů s využitím technologicky podporovaných nástrojů“. Kniha je koncipována tak, aby byla pro čtenáře srozumitelná, a jejím cílem je posílit odborné schopnosti pečovatelů prostřednictvím následujících dílčích modulů:

(i) Řízení chování

- (ii) Jazykové a komunikační dovednosti
- (iii) Intervence založená na aktivitách
- (iv) Plány aktivit
- (v) Intervence zprostředkovaná vrstevníky
- (vi) Sebeurčení
- (vii) Čtenářská gramotnost v raném věku

Moduly a obsah této knihy byly vyvinuty na základě holistického přístupu, který zahrnuje názory a návrhy odborníků z praxe i akademické sféry z Turecka, Německa a České republiky, stejně jako doporučení odvozená z komplexní zprávy o analýze potřeb založené na aktuální literatuře. Primárním cílem této práce je zvýšit kompetence pečovatелů o děti se speciálními potřebami v oblasti praxe založené na důkazech ve speciálním vzdělávání. Doufáme, že tato kniha poslouží jako průvodce pro pečovatele a odborníky v oblasti speciálního vzdělávání na jejich cestě k proměně teoretických znalostí ve vysoce kvalitní praktické uplatnění. Jako projektový tým věříme, že zapojení našich vážených čtenářů do této práce a sdílení návrhů na další rozvoj budou nejvýznamnějším ukazatelem toho, že tato kniha splnila svůj účel.

INFORMACE O PROJEKTU	ii
PŘEDMLUVA.....	Chyba! Záložka není definována.
TABULKY	xiv
OBRÁZKY	xv
1 ŘÍZENÍ CHOVÁNÍ.....	3
1.1 ÚVOD	3
1.2 POROZUMĚNÍ PROBLEMATICKÉMU CHOVÁNÍ.....	3
1.2.1 Co je problematické chování?.....	5
1.2.2 Vzorec ABC: Před – Chování – Po	6
1.2.3 Čtyři hlavní důvody, proč děti vykazují problematické chování	8
1.3 PREVENCE PROBLEMATICKÉHO CHOVÁNÍ	11
1.3.1 Vytváření předvídatelných rutin a struktury.....	12
1.3.2 Používání jasných a jednoduchých pokynů	13
1.3.3 Nabízení možností volby ke snížení odporu	13
1.3.4 Příprava na přechody a změny	14
1.3.5 Přizpůsobení prostředí za účelem snížení spouštěčů	15
1.3.6 Podpora smyslové a emoční regulace	15
1.4 VÝUKA NÁHRADNÍCH CHOVÁNÍ.....	15
1.4.1 Výběr účinných náhradních chování	17
1.4.2 Naučit děti žádat o pomoc	17
1.4.3 Naučit děti žádat o přestávky	18
1.4.4 Naučit děti čekat.....	18
1.4.5 Výuka komunikačních dovedností.....	19
1.4.6 Naučit děti uklidňujícím a samoregulačním dovednostem	20
1.5 SHRNUÍ	Chyba! Záložka není definována.
1.6 PROBLÉMY.....	Chyba! Záložka není definována.

1.7	ODKAZY.....	Chyba! Záložka není definována.
2	PODPORA KOMUNIKAČNÍCH, ŘEČOVÝCH A JAZYKOVÝCH DOVEDNOSTÍ (CSL)	30
2.1	ÚVOD.....	30
2.2	POPIS MODELŮ POSKYTOVÁNÍ SLUŽEB PRO PODPORU DOVEDNOSTÍ CSL	31
2.3	PODTITULEK KOMUNIKAČNÍ INTERVENCE PROVÁDĚNÉ PEČOVATELI NA PODPORU DOVEDNOSTÍ CSL	32
2.4	PODPORA KOMUNIKAČNÍCH A JAZYKOVÝCH DOVEDNOSTÍ: Z POHLEDU APLIKOVANÉ ANALÝZY CHOVÁNÍ.....	34
2.4.1	Oční kontakt (EC).....	36
2.4.2	Schopnost čekat (WS)	37
2.4.3	Střídání v konverzaci (TT)	39
2.4.4	Schopnost napodobování s předměty i bez nich (IM)	40
2.4.5	Vzájemná konverzace (RC).....	42
2.5	SHRNUTÍ	Chyba! Záložka není definována.
2.6	PROBLÉMY.....	Chyba! Záložka není definována.
2.7	ODKAZY.....	Chyba! Záložka není definována.
3	NATURALISTICKÁ VÝUKA.....	53
3.1	ÚVOD.....	53
3.2	NÁSLEDOVÁNÍ VEDENÍ DÍTĚTE.....	54

3.2.1	Proč je následování dítěte tak účinné	Chyba! Záložka není definována.
3.2.2	Jak následovat vedení dítěte	Chyba! Záložka není definována.
3.2.3	Co následování dítěte NENÍ	Chyba! Záložka není definována.
3.2.4	Časté chyby, kterých se dopouštějí pečovatelé ...	Chyba! Záložka není definována.
3.3	VYTVÁŘENÍ PŘÍLEŽITOSTÍ K KOMUNIKACI.....	Chyba!
	Záložka není definována.	
3.3.1	Co znamená vytváření příležitostí ke komunikaci.....	Chyba! Záložka není definována.
3.3.2	Strategie uspořádání prostředí.....	Chyba! Záložka není definována.
3.3.3	Praktické využití v každodenním životě	Chyba! Záložka není definována.
3.4	MODELOVÁNÍ, MODEL MAND A ČASOVÉ ZPOŽDĚNÍ. 63	
3.4.1	Modelování	Chyba! Záložka není definována.
3.4.2	Mandův model	65
3.4.3	Časové zpoždění	Chyba! Záložka není definována.
3.5	ZAČLENĚNÍ VÝUKY DO KAŽDODENNÍCH AKTIVIT	
		Chyba! Záložka není definována.
3.5.1	Začlenění strategií do každodenních aktivit	Chyba! Záložka není definována.
3.5.2	Budování konzistence v průběhu dne.....	Chyba! Záložka není definována.
3.5.3	Aby se výuka jevila jako přirozená, nikoli vynucená	70
3.6	SHRNUTÍ	Chyba! Záložka není definována.
3.7	PROBLÉMY.....	Chyba! Záložka není definována.
3.8	ODKAZY.....	Chyba! Záložka není definována.
4	VÝUKA ZALOŽENÁ NA ČINNOSTECH.....	Chyba!
	Záložka není definována.	
4.1	ÚVOD.....	Chyba! Záložka není definována.

4.2 VÝUKA ZALOŽENÁ NA ČINNOSTECH Chyba! Záložka není definována.

4.2.1 Teoretické a metodologické základy výuky založené na činnostech..... **Chyba!**

Záložka není definována.

4.2.2 Od teorie učení k praxi ve výuce založené na činnostech (věk 2–7 let)..... **Chyba!**

Záložka není definována.

4.2.3 Moduly výuky založené na aktivitách

.....**Chyba! Záložka není definována.**

4.3 MODUL 1, ZKUŠENOSTNÍ UČENÍ..... Chyba! Záložka není definována.

4.3.1 Zkušenostní učení: teoretické základy **Chyba! Záložka není definována.**

4.3.2 Zkušenostní učení v praxi předškolního vzdělávání (věk 2–7 let)... **Chyba! Záložka není definována.**

4.3.3 Zkušenostní učení v rámci výuky založené na aktivitách.....**Chyba! Záložka není definována.**

4.4 MODUL 2, NAPODOBOVÁNÍ Chyba! Záložka není definována.

4.4.1 Teoretické základy napodobování..... **Chyba! Záložka není definována.**

4.4.2 Napodobování v praxi: využití u dětí ve věku 2–7 let.....**Chyba! Záložka není definována.**

4.4.3 Napodobování v rámci výuky založené na aktivitách**Chyba! Záložka není definována.**

4.5 MODUL 3, KOOPERATIVNÍ HRA Chyba! Záložka není definována.

4.5.1 Kooperativní hra: Teoretické pozadí..... **Chyba! Záložka není definována.**

4.5.2 Kooperativní hra: vývojové charakteristiky **Chyba! Záložka není definována.**

4.5.3 Kooperativní hra v praxi: scénář ABT **Chyba! Záložka není definována.**

4.5.4 Praktické implikace pro učitele **Chyba! Záložka není definována.**

4.6 MODUL 4, RYTMICKÉ POHYBOVÉ AKTIVITY Chyba!

Záložka není definována.

4.6.1 Rytmičké pohybové aktivity: Teoretické základy Chyba! Záložka není definována.

4.6.2 Vývojové charakteristiky RMA Chyba! Záložka není definována.

4.6.3 Praktické implikace pro učitele: Chyba! Záložka není definována.

4.7 MODUL 5, ASOCIATIVNÍ UČENÍ Chyba! Záložka není definována.

4.7.1 Asociativní učení: Teoretické základy Chyba! Záložka není definována.

4.7.2 Asociativní učení: vývojové charakteristiky Chyba! Záložka není definována.

4.7.3 Praktické implikace pro učitele: Asociativní učení v praxi – scénář ABT Chyba! Záložka není definována.

4.7.4 Hlavní poznatky – asociativní učení v ABT Chyba! Záložka není definována.

4.8 SHRNUÍ Chyba! Záložka není definována.

4.9 PROBLÉMY Chyba! Záložka není definována.

4.10 ODKAZY Chyba! Záložka není definována.

5 PLÁNY AKTIVIT 146

5.1 ÚVOD 146

5.2 VIZUÁLNÍ ROZVRHY AKTIVIT 147

5.3 ROZVRHY AKTIVIT S VYUŽITÍM DIGITÁLNÍCH ZAŘÍZENÍ/NÁSTROJŮ 149

5.4 FUNKČNÍ ZÁKLAD ROZVRHŮ AKTIVIT 149

5.4.1 Kontrola podnětů 149

5.4.2 Podnět/nápověda (vizuální nebo slovní) 150

5.4.3 Závislost na podnětu/signálu 150

5.5 VÝUKA PODLE NÁSLEDUJÍCÍHO PLÁNU ČINNOSTÍ ... 151

5.5.1	Ruční vedení	151
5.5.2	Odstranění podnětu/nápovědy	151
5.6	REALIZACE PLÁNŮ ČINNOSTÍ.....	153
5.6.1	Analýza úkolů	153
5.6.2	Příprava plánů aktivit.....	154
5.6.3	Důsledky/intervence.....	154
5.6.4	Postup postupného omezování.....	154
5.7	SHRNUTÍ	Chyba! Záložka není definována.
5.8	PROBLÉMY.....	Chyba! Záložka není definována.
5.9	ODKAZY.....	Chyba! Záložka není definována.
6	VZÁJEMNÉ VYUČOVÁNÍ	166
6.1	ÚVOD	166
6.2	VZÁJEMNÉ VYUČOVÁNÍ V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ.....	168
6.2.1	Bezpečná struktura jako základ sociálního učení	169
6.2.2	Interakce mezi vrstevníky jako kontext pro rozvoj a inkluzi.....	169
6.2.3	Od socializace k vzájemnému učení.....	170
6.2.4	Vzájemné učení v raném dětství.....	171
6.2.5	Vývojové a inkluzivní základy.....	174
6.2.6	Vzájemné učení a děti se speciálními potřebami.....	175
6.2.7	Praktické aspekty vzájemného učení v raném dětství	176
6.3	MODUL 1, VZÁJEMNÉ UČENÍ	177
6.3.1	Teoretické základy vzájemného učení v raném dětství.....	177
6.3.2	Vzájemné učení při vzájemném doučování: jednotlivé části	178
6.3.3	Inkluzivní rozměr vzájemného učení.....	180
6.4	MODUL 2, DÍTĚ JAKO UČITEL	181
6.4.1	Teoretické základy přístupu „Dítě jako učitel“	181

6.4.2	Přístup „Dítě jako učitel“: jednotlivé části	182
6.4.3	Inkluzivní rozměr přístupu „Dítě jako učitel“	183
6.5	MODUL 3, NAPODOBOVÁNÍ VRSTEVNÍKŮ - peer-tutoring	184
6.5.1	Teoretické základy napodobování vrstevníků v raném dětství	184
6.5.2	Napodobování vrstevníků při vzájemném učení	186
6.5.3	Inkluzivní rozměr napodobování vrstevníků	187
6.6	MODUL 4, SOCIÁLNÍ PODPORA	188
6.6.1	Teoretické základy sociální podpory v raném dětství	188
6.6.2	Co zahrnuje sociální podpora při vzájemném učení	189
6.6.3	Inkluzivní rozměr sociální podpory	190
6.7	MOTIVACE - VE DVOJICÍCH NEBO MALÝCH SKUPINÁCH	191
6.7.1	Teoretické základy motivace v raném dětství	191
6.7.2	Motivace při vzájemném doučování	192
6.7.3	Inkluzivní rozměr motivace při vzájemném doučování	194
6.8	SHRNUTÍ	Chyba! Záložka není definována.
6.9	PROBLÉMY	Chyba! Záložka není definována.
6.10	LITERATURA	Chyba! Záložka není definována.
7	DOVEDNOSTI PRO SAMOSTATNÝ KAŽDODENNÍ ŽIVOT U MALÝCH DĚTÍ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI	205
7.1	ÚVOD	205
7.2	MOŽNÉ ÚLOHY RODIČŮ NEBO PÉČE O DĚTI V RANÉM DĚTSTVÍ	206

7.3 RANNÉ DOVEDNOSTI V OBLASTI SEBESAMOSTATNOSTI U DĚTÍ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI	207
7.4 ZAPOJENÍ DO SAMOSTATNÝCH VZDĚLÁVACÍCH AKTIVIT	209
7.5 SEBESAMOSTATNOST V RANÉM DĚTSTVÍ.....	211
7.5.1 Rozhodování.....	213
7.5.2 Stanovování cílů	215
7.5.3 Řešení problémů	216
7.5.4 Seberegulace	217
7.6 SHRUTÍ	Chyba! Záložka není definována.
7.7 PROBLÉMY.....	Chyba! Záložka není definována.
7.8 ODKAZY.....	Chyba! Záložka není definována.
8 ZAČÁTEČNÁ GRAMOTNOST A DIALOGICKÉ SPOLEČNÉ ČTENÍ	232
8.1 ÚVOD.....	232
8.2 ZAČÁTKY ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI	233
8.3 ZAČÁTEČNÁ GRAMOTNOST A ÚSPĚCHY VE ČTENÍ ...	234
8.4 SLOŽKY ROZVÍJEJÍCÍ SE GRAMOTNOSTI	235
8.4.1 Fonologické povědomí.....	236
8.4.2 Znalost písmen	237
8.4.3 Povědomí o tištěném textu	237
8.4.4 Slovní zásoba a porozumění poslechu	238
8.4.5 Počátky psaní.....	238

8.5	ZAČÁTKY ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI U DĚTÍ SE SPECIÁLNÍMI POTŘEBAMI A OHROŽENÝCH SKUPIN	239
8.6	DIALOGICKÉ SPOLEČNÉ ČTENÍ (DSR).....	241
8.6.1	Sekvence PEER a podněty CROWD	242
8.6.2	Důkazem podložené přínosy pro slovní zásobu a vypravěčské dovednosti	244
8.7	VIZUÁLNÍ FONETIKA: MULTISENZORICKÝ PŘÍSTUP K GRAMOTNOSTI	246
8.7.1	Vizuální fonetika jako most k počátkům čtenářské gramotnosti	246
8.7.2	Začlenění vizuální fonetiky do dialogického společného čtení	247
8.8	SHRNUTÍ	Chyba! Záložka není definována.
8.9	PROBLÉMY	Chyba! Záložka není definována.
8.10	ODKAZY	254

SEZNAM TABULEK A OBRÁZKŮ

TABULKY

Tabulka 1. Příklady ABC z každodenního života	8
Tabulka 2. : Využití možností volby k podpoře spolupráce	14
Tabulka 3. Příklady problematických chování a náhradních chování	16
Tabulka 4. Model poskytování služeb na podporu dovedností CSL pro logopedy (SLP) nebo jiné poskytovatele služeb (např. učitele speciálního vzdělávání, pečovatele/poskytovatele péče, pedagogické specialisty)	32
Tabulka 5. Klíčové funkční komunikační dovednosti	34
Tabulka 6. Příklady vytvoření komunikačních příležitostí v každodenních rutinách.....	59
Tabulka 7. Přehled strategií jazykové podpory v naturalistické výuce	64
Tabulka 8. Jak začlenit naturalistickou výuku do každodenních činností.....	68
Tabulka 9. Teoretické základy a praktické uplatnění ABT (věk 2–7 let) Chyba! Záložka není definována.	
Tabulka 10. Úprava Kolbova cyklu zážitkového učení pro děti ve věku 2–7 let..... Chyba! Záložka není definována.	
Tabulka 11. Formy napodobování v raném dětství (věk 2–7 let) .. Chyba! Záložka není definována.	
Tabulka 12. Vývojové charakteristiky napodobování (2–7 let)..... Chyba! Záložka není definována.	
Tabulka 13. Klíčové poznatky: Napodobování v aktivně orientované výuce (Bandura, 1977; NAEYC, 2020)	Chyba! Záložka není definována.
Tabulka 14. Vývojové charakteristiky kooperativní hry (věk 2–7 let) Chyba! Záložka není definována.	
Tabulka 15. Klíčové poznatky: Kooperativní hra v aktivně orientované výuce (NAEYC, 2020).....	Chyba! Záložka není definována.
Tabulka 16. Přehled vývoje rytmicko-pohybových aktivit v raném dětství (věk 2–7 let)	Chyba! Záložka není definována.
Tabulka 17. Vývojový postup, kognitivní procesy a pedagogické implikace aktivit s rytmickým pohybem (věk 2–7 let)	Chyba! Záložka není definována.
Tabulka 18. Příklad aktivity: „Kruh rytmu a pohybu“ (věk 3–6 let).....	Chyba! Záložka není definována.
Tabulka 19. Klíčové poznatky: rytmicko-pohybové aktivity	Chyba! Záložka není definována.

Tabulka 20. Vývojové charakteristiky asociativního učení v raném dětství: Vývoj postupuje od bezprostředních smyslových asociací k abstraktním, na pravidlech založeným a přenositelným souvislostem	
Chyba! Záložka není definována.	
Tabulka 21. Příklad aktivity: „Učební cesty typu ‚Pokud... pak...‘“	
Chyba! Záložka není definována.	
Tabulka 22. Klíčové poznatky: Asociativní učení v aktivitně orientované výuce ..	
Chyba! Záložka není definována.	
Tabulka 23. Složky rozvrhu aktivit	155
Tabulka 24. Rámec pro dovednosti samostatného (SD) každodenního života	218
Tabulka 25. Sekvence PEER a podněty CROWD při dialogickém společném čtení	243

OBRÁZKY

Obrázek 1. Příklady upoutání pozornosti	9
Obrázek 2. Příklady pro tvůrčí rutinu	12
Obrázek 3. Karta „Čekání“, znak „Čekej“ a znak „Ano/Ne“	39
Obrázek 4. Čekání vsedě na podlaze nebo na zemi, vsedě na židli a ve stoje	39
Obrázek 5. Kombinace 5 různých napodobovacích činností bez předmětů.	42
Obrázek 6. Příklady umístění požadovaných předmětů	62
Obrázek 7. Cyklus zážitkového učení přizpůsobený pro rané dětství (2–7 let) ...	
Chyba! Záložka není definována.	
Obrázek 8. Vývojová linie napodobování v raném dětství: vývojová progresse napodobování (věk 2–7 let)	
Chyba! Záložka není definována.	
Obrázek 9. Vývojová progresse kooperativní hry (věk 2–7 let)	
Chyba! Záložka není definována.	
Obrázek 10. Vývojový postup v aktivitách s rytmickými pohyby (věk 2–7 let) ..	
Chyba! Záložka není definována.	
Obrázek 11. Oblasti vzájemného učení mezi vrstevníky	172
Obrázek 12. Fáze dialogického společného čtení	242

Řízení chování



CONTENTS

- Introduction
- Understanding Challenging Behavior
- Preventing Challenging Behaviors
- Teaching Replacement Behaviors
- Summary
- Problems and Answer Key



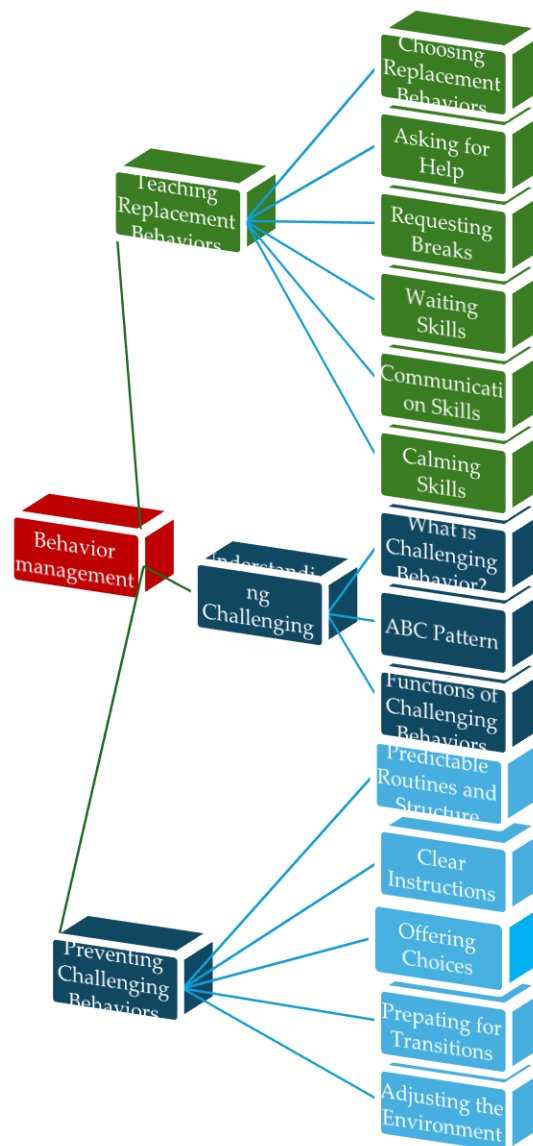
LEARNING OUTCOMES

- After studying this unit, you will be able to:
 - Identify the reasons behind your child's challenging behaviors
 - Explain the four main functions of challenging behavior
 - Apply prevention strategies to reduce behavior problems
 - Teach positive replacement behaviors
 - Use praise and reinforcement to strengthen positive behaviors



UČEBNICE SPECIÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ PRO PEČOVATELE Yusuf Akemoğlu, PhD

ČÍSLO
KAPITOLY: 1



1 ŘÍZENÍ CHOVÁNÍ

1.1 ÚVOD



Za každým problematickým chováním se skrývá dítě, které se snaží sdělit něco důležitého.

Mnoho dětí, včetně těch s typickým vývojem i těch se speciálními vzdělávacími potřebami (SEN), vykazuje nežádoucí chování, jako je bití, kopání, pláč, křik a záchvaty vzteku. Obecně toto chování nazýváme „náročné chování“, protože představuje výzvu jak pro dítě, tak pro jeho pečovatele. Brání učení, vývoji, socializaci a přizpůsobení dítěte společnosti. Stejně tak představují výzvu pro pečovatele, protože omezují jejich schopnost poskytovat péči a podporovat vývoj dítěte.

Děti používají problematické chování k vyjádření svých potřeb, přání a tužeb. Ačkoli to není vždy snadné, jakmile pochopíme, proč se dítě chová problematičtě, můžeme začít hledat možné způsoby, jak na tyto projevy reagovat a také je naučit vhodnějšímu chování. Tyto výzvy tedy vyžadují přístupy, které jsou přirozené a vývojově přiměřené, a proto je tato učebnice koncipována tak, aby pokrývala všechny nezbytné základní znalosti a poskytla pečovatelům praktické informace, které potřebují pro zvládání chování.

V průběhu celé lekce pomohou rodičům reálné příklady z domácího prostředí, praktické tipy a reflexivní aktivity uplatňovat strategie během každodenních činností, jako jsou jídlo, hra, usínání a výlety. Na konci této lekce se rodiče budou cítit sebejistěji, kompetentněji a budou lépe připraveni podporovat chování svého dítěte a zároveň budovat silnější a pozitivnější vztah mezi rodičem a dítětem.

1.2 POROZUMĚNÍ NÁROČNÉMU CHOVÁNÍ

Porozumění tomu, proč děti vykazují problematické chování, je základem pozitivního a efektivního řízení chování (Akemoglu & Hinton, 2025). Za každým chováním se skrývá nějaký důvod. Děti se nechovají náhodně ani jen proto, aby dělaly potíže. Jejich

chování je naopak formováno tím, co děti prožívají ve svém prostředí, a tím, jak dospělí na jejich jednání reagují. Když rodiče pochopí důvody chování, jsou schopni reagovat klidněji, důsledněji a způsobem, který skutečně podporuje vývoj jejich dítěte (Barton et al., 2025).

Mnoho rodičů se přirozeně soustředí na to, aby problematické chování co nejrychleji zastavili (Brookman-Frazee et al., 2006). Ačkoli je to pochopitelné, reagovat pouze na samotné chování často vede pouze k krátkodobým řešením. Například dát dítěti hračku, aby přestalo mít záchvat vzteku, může v daném okamžiku fungovat, ale v budoucnu může k takovým záchvatům vést ještě častěji. Pozitivní řízení chování povzbuzuje rodiče, aby se na situaci podívali hlouběji a kladli si důležité otázky, jako například: Co se stalo před tímto chováním? Co moje dítě tímto chováním získalo nebo čemu se tím vyhnulo? Jaká dovednost mému dítěti možná chybí?

Děti se speciálními potřebami často čelí obtížím v oblasti komunikace, regulace emocí, flexibility a smyslového vnímání. Děti procházejí každodenně řadou rutin, které mohou být náročné. Očekává se od nich, že budou čekat, poslouchat, chodit, mluvit, regulovat své emoce a řídit se pokyny a pravidly. Tato očekávání mohou být někdy příliš zatěžující a vzhledem k jejich věku a úrovni vývoje děti možná nevědí, jak vyjádřit svou frustraci, potřeby a vlastní očekávání (Fettig et al., 2014). K problémovým chováním tedy dochází proto, aby mohly uspokojit své potřeby. Děti se však cítí bezpečněji a jsou ochotnější naučit se vhodným komunikačním postupům, pokud jejich pečovatelé chápou důvod problematického chování, poskytují jim uklidňující a podpůrné prostředí a učí je, jak vyjádřit své potřeby. Tímto způsobem lze výrazně snížit stres rodičů i dětí (Hayes & Watson, 2013). Tato část pomáhá rodičům zahájit tento proces tím, že jasně vysvětluje, co je to problematické chování a proč k němu dochází.

1.2.1 Co je problematické chování?

Problémovým chováním se rozumí jakékoli jednání, které narušuje učení, bezpečnost, vztahy nebo denní rutinu dítěte (Fettig et al., 2014). Tato chování mohou být mírná, jako je kňourání nebo odmítání pokynů, nebo intenzivnější, jako je agresivita či dlouhotrvající záchvaty vzteku. To, co činí chování „problémovým“, není pouze samotný čin, ale také to, jak často se vyskytuje, jak silný je a do jaké míry ovlivňuje schopnost dítěte účastnit se každodenního života (Hart & Whalon, 2013).

U malých dětí jsou některé emocionální výbuchy normální součástí vývoje. Pokud se však takové chování vyskytuje často, trvá dlouho nebo brání dětem v učení a socializaci, vyžaduje dodatečnou podporu (Wood et

al., 2010). Děti se speciálními potřebami mohou vykazovat problematické chování častěji, protože mají potíže s dovednostmi, které si ostatní děti osvojují snáze, jako je vyjadřování pocitů slovy, zvládání frustrace nebo přizpůsobování se změnám (Dunlap et al., 2001). Mezi běžná problematická chování pozorovaná u malých dětí patří dlouhodobý pláč nebo křik, házení předměty, bití nebo kousání ostatních, odmítání dodržovat denní režim, útěk během aktivit a padání na zem při přechodech mezi činnostmi. Tato chování mohou být pro rodiče vyčerpávající a mohou vést k pocitům bezmocnosti nebo frustrace.

Děti se nerodí s „špatnými“ návyky nebo vlastnostmi. Tato označení jsou proto škodlivá a přesouvají pozornost od pochopení funkce daného chování k obviňování dítěte. Místo používání těchto označení se musíme soustředit na pochopení funkce daného chování a definovat a popsat jejich chování pozorovatelným způsobem. Níže najdete příklady a ne-příklady definovaných chování (Rahn et al., 2017).

Příklady:

- ✓ Sklonit hlavu na 20 minut
- ✓ Bije spolužáky rukama

- ✓ Bere věci, které patří ostatním
- ✓ Má záchvaty vzteku alespoň čtyřikrát během samostatné práce

Nepříklad:

- ✓ Hyperaktivní
- ✓ Agresivní
- ✓ Rozzlobený
- ✓ Frustrovaný

Můžete pozorovat a měřit, jak dlouho dítě sklánělo hlavu, kolikrát udeřilo svého vrstevníka, jaké předměty vzalo ostatním a jak vypadaly čtyři záchvaty vzteku. Definovat dítě jako hyperaktivní, agresivní, rozzlobené nebo frustrované však nejsou pozorovatelné a měřitelné příklady. Jedná se o pocity nebo emoce. Potřebujeme vědět, jak tyto pocity a emoce vypadají z hlediska pozorovatelných jevů. Chceme-li tyto pocity nebo emoce definovat z hlediska pozorovatelných jevů, můžeme u hyperaktivního dítěte říci: „Během 10 minut vstane ze židle 5krát“, nebo u frustrovaného dítěte: „Bije se do hlavy.“

1.2.2 Vzorec ABC: Před – Chování – Po

Funkci chování můžeme identifikovat tím, že jej pozorujeme během každodenních situací (Fettig & Barton, 2014). Při pozorování chování v rámci rutiny, v níž k němu dochází, identifikujeme a zaznamenáváme, co se děje těsně před chováním (předcházející událost), jak chování vypadá (chování) a co se děje těsně po chování (následek). Tomuto postupu říkáme ABC analýza. Tato analýza nám pomáhá rozpoznat, co chování spouští, co je jeho příčinou (antecedent), o co se jedná (chování) a co ho udržuje, co způsobuje, že se opakuje (konsekvence). Pozorování vzorce ABC () umožňuje rodičům reagovat spíše promyšleně než emocionálně. Místo toho, aby reagovali pouze na samotné chování, mohou rodiče změnit to, co se děje předtím, než k chování dojde, nebo upravit to, co se děje poté. Tento přístup snižuje konflikty a podporuje učení (Dunlap et al., 2013).

Antecedent. Antecedenty jsou události, které s velkou pravděpodobností vyvolají problémové chování dítěte. Jedná se o „události“, které se odehrávají bezprostředně předtím, než k problémovému chování dojde. Antecedentem může být:

- pokyn nebo náročný úkol zadáný dítěti
- neoblíbená činnost
- přílišné nároky na dítě, jako například (sedni si sem a počkej 5 minut)
- nestrukturovaný čas během rutin a činností
- neočekávaná změna v denních rutinách nebo činnostech dítěte a
- přílišná stimulace zrakem, sluchem, chutí, čichem nebo dokonce fyzickým dotykem.

Chování. Chování je cílovým problematickým chováním, jako je například mlácení, kousání, kopání nebo křik. Chování musí být popsáno v pozorovatelných termínech. Důsledek je to, co se stane bezprostředně po daném chování. Může se jednat o pozornost dospělého, zrušení úkolu, vrácení hračky, útěchu nebo změnu prostředí.

Důsledek. Důsledek je to, co se stane po daném chování. Jedná se o událost, která nastane bezprostředně po chování a zvyšuje pravděpodobnost, že se toto chování zopakuje. Při uvažování o důsledku je třeba hledat vzorce událostí nebo chování, které následovaly po problematickém chování. Důsledky mohou zvýšit pravděpodobnost, že se chování zopakuje, snížit tuto pravděpodobnost, nebo nemít žádný vliv na výskyt chování v budoucnosti. Zde je několik příkladů:

Když Rachel uhodí své vrstevníky, nechají ji na pokoji, takže toto chování neopakuje. To, že Rachel nechají na pokoji, nastane bezprostředně poté, co uhodí své vrstevníky, a je tedy důsledkem jejího problematického chování. Rachel se naučí, že pokud uhodí své vrstevníky, zůstane sama, a tak se její chování spočívající v uhodění snižuje.

Když Mitch uteče z místnosti poté, co mu dědeček řekne, aby pomohl s domácími pracemi, jeho dědeček nic neřekne. Mitch uteče a v důsledku toho dědeček nic neřekne. Mitchovo chování je nyní posíleno a on se naučí, že může utéct, aby nemusel dělat domácí práce.

Tabulka 1

Příklady ABC z každodenního života

Antecedent (před)	Chování	Důsledek (poté)	Co se dítě naučí
Rodič řekne: „Vypni televizi.“	Dítě křičí	Televize zůstává zapnutá	Díky křiku si dítě udržuje čas na televizi
Je požádáno, aby uklidilo hračky	Dítě pláče	Rodič uklízí	Pláčem se vyhýbá úkolu
Rodič telefonuje	Dítě udeří do paže	Rodič ukončí hovor	Udeřením si získává pozornost
Hlučný supermarket	Dítě spadne na podlahu	Opouští obchod	Pláč přehluší hluk

Jak procvičovat ABC doma. Jako pečující osoba nemusíte psát dlouhé poznámky.

Stačí několik krátkých postřehů každý den.

1. Vyberte si jedno chování, na které se budete tři až pět dní soustředit.
2. Zapište si, co se stalo před, během a po daném chování.
3. Hledejte vzorce a běžné spouštěče.
4. Zeptejte se: Co tím moje dítě získá nebo čemu se tím vyhne?

Postupem času začnete předvídat obtížné situace a připravovat si strategie předem.

1.2.3 Čtyři hlavní důvody, proč děti vykazují problematické chování

Ačkoli se chování dětí na první pohled může jevit velmi odlišně, většina problémových chování má jen několik společných příčin (Barton et al., 2025). Pochopení těchto příčin, nazývaných také funkcí chování, pomáhá rodičům zvolit strategie, které skutečně odpovídají potřebám jejich dítěte. Když rodiče reagují způsobem, který odpovídá dané funkci, chování se mění rychleji a s menším stresem.

Čtyři nejčastější důvody, proč děti vykazují problematické chování, jsou: získání pozornosti, únik nebo vyhýbání se úkolům, získání něčeho, co chtějí, a uspokojení smyslových potřeb nebo potřeby pohodlí. Jedno chování může někdy sloužit více než jednomu účelu a stejné chování může mít v různých situacích různé funkce. Proto je tak důležité pozorovat vzorce chování pomocí metody ABC (Rahn et al., 2017).

1.2.3.1 Pozornost

Mnoho dětí využívá problematické chování k tomu, aby si zajistilo interakci s dospělými. Pozornost může být pozitivní, jako je rozhovor, objetí nebo pomoc, nebo negativní, jako je pokárání, hádka nebo spěšný zásah. Pro dítě, které touží po kontaktu, může být jakákoli forma pozornosti odměnou.

Mezi běžné příklady z domácího prostředí patří:

- Křik, když rodič telefonuje
- Udeření sourozence, když jsou dospělí zaneprázdněni
- Hodit hračkami, aby vyvolalo reakci

V těchto situacích se dítě učí, že problematické chování rychle přitahuje pozornost dospělých. I když je tato pozornost kárná („Přestaň s tím!“), dítě se tím stále učí, že dané chování funguje.



Obrázek1 . Příklady upoutání pozornosti

1.2.3.2 Únik nebo vyhýbání se

Některé děti využívají problematické chování k tomu, aby se vyhnuly úkolům nebo situacím, které vnímají jako obtížné, nudné, matoucí nebo přetěžující. To je velmi běžné u dětí s opožděným vývojem řeči, poruchami učení nebo smyslovou citlivostí.

Mezi běžné příklady z domácího prostředí patří:

- Pláč při zahájení domácích úkolů
- Útěk během koupání
- Odmítání uklidit hračky
- Padání na podlahu při přechodu z jedné činnosti do druhé

Pokud je úkol po tomto chování odložen, zjednodušen nebo zrušen, dítě se naučí, že problematické chování je účinným způsobem, jak se vyhnout povinnosti.

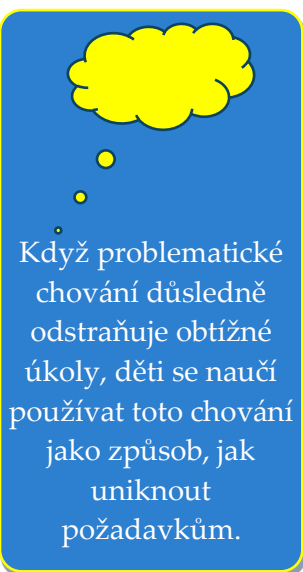
1.2.3.3 Získání něčeho žádoucího

Děti mohou používat problematické chování k získání hraček, jídla, času stráveného před obrazovkou nebo oblíbených činností. Malé děti často mají potíže s čekáním, sdílením a odkládáním uspokojení, což činí tuto funkci velmi běžnou.

Mezi běžné příklady z domova patří:

- Záchvaty vzteku v obchodě kvůli sladkostem
- Křik, když je tablet vypnutý
- Vybírání hraček sourozencům

Pokud rodiče dítěti dají požadovanou věc, aby chování zastavili, dítě se naučí, že toto chování funguje.



1.2.3.4 Smyslové potřeby

Některá problematická chování souvisejí s tím, jak dítě vnímá smyslové podněty, jako je hluk, světlo, pohyb, textury nebo fyzické vjemy. Děti se mohou snažit uniknout nepříjemným vjemům nebo hledat smyslové zážitky, které jim pomohou uklidnit se.

Mezi běžné příklady z domácího prostředí patří:

- Zakrývání uší na hlučných místech
- Pláč, když je oblečení svědivé
- Opakované houpání, točení nebo skákání
- Kousání do rukávů nebo žvýkání předmětů

Tato chování často pomáhají dítěti regulovat své tělo nebo zmírnit nepříjemné pocity.

1.3 PREVENCE NÁROČNÝCH CHOVÁNÍ

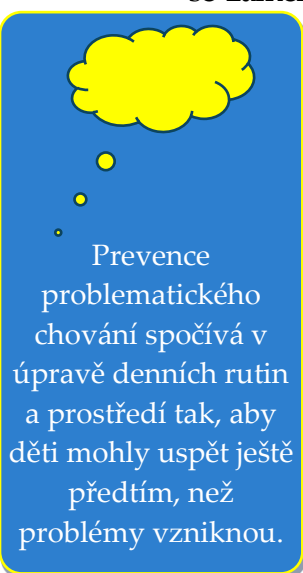
Jakmile rodiče pochopí, proč k problémovému chování dochází, dalším důležitým krokem je naučit se, jak mnoha problémům s chováním předcházet ještě předtím, než vzniknou. Prevence se zaměřuje na změnu denních rutin, prostředí a interakcí tak, aby se děti cítily úspěšnější,

klidnější a lépe pochopené. Jsou-li situace předvídatelné, pokyny jasné a děti mají odpovídající podporu, problémové chování přirozeně ustupuje (Dunlap et al., 2013).

Mnohé problémy s chováním nejsou způsobeny neochotou dětí spolupracovat, ale situacemi, které na ně působí matoucím, ohromujícím, příliš náročným nebo nepředvídatelným dojmem. Jednoduché úpravy, jako je příprava dětí na změny, rozdělení úkolů na menší kroky, nabídka možností volby a uspořádání prostředí, mohou výrazně snížit frustraci a emocionální výbuchy.

Preventivní strategie pomáhají rodičům pozitivně usměrňovat chování bez neustálých oprav nebo konfliktů (Brookman-Frazee et al., 2006).

Prevence problematického chování neznamená odstranění očekávání. Znamená to připravit děti na úspěch v rámci rutin a každodenních činností. Předvídáme, co by mohlo vyvolat frustraci, jako jsou nejasné pokyny, úkoly nebo smyslové přetížení, a provádíme



drobné změny ještě předtím, než k takovému chování dojde. Tyto proaktivní strategie posilují nezávislost, sebevědomí, us a seberegulaci. V této části se seznámíte s praktickými strategiemi, jak předcházet problematickému chování a podporovat pozitivní chování (Akemoglu & Hinton, 2025).

1.3.1 Vytváření předvídatelných rutin a struktury

Děti se cítí jisté a v bezpečí, když dokážou předvídat další činnost nebo rutinu. Vědět, co bude následovat, jim pomáhá pochopit očekávání spojená s danou rutinou nebo činností. Jakmile se děti cítí klidné, jisté a v bezpečí, mohou mít pocit vlastní síly a kontroly a začít projevovat vhodné a žádoucí chování (Fettig et al., 2014). Aby pečovatelé dětem pomohli předvídat rutiny, mohou:

- Zavést konzistentní vzorec rutiny
- Používat stejné pořadí činností
- Upozorňovat na přechody mezi činnostmi a
- Používat jednoduché vizuální pomůcky, které znázorňují rutinu/aktivitu



Obrázek2 . Příklady postupu při tvorbě

1.3.2 Používání jasných a jednoduchých pokynů

Mnoho problémových chování vzniká proto, že děti plně nerozumí tomu, co od nich dospělí požadují. Dlouhá vysvětlení, více kroků nebo nejasný jazyk mohou malé děti

zmást a vést k frustraci.

Účinné pokyny by měly být:

- krátké
- Konkrétní
- Podávané po jednotlivých krocích

Příklady:

Místo: „Můžeš prosím uklidit hračky a pak přijít ke stolu a umýt si ruce?“

Řekni: „Dej hračky do krabice.“ (pauza) „Pojď si umýt ruce.“

Je také užitečné říkat dětem, co mají dělat, spíše než co nemají dělat.

Místo: „Neběhej.“

Řekněte: „Chod pomalu.“

Jasně pokyny zvyšují úspěšnost a omezují mocenské boje.

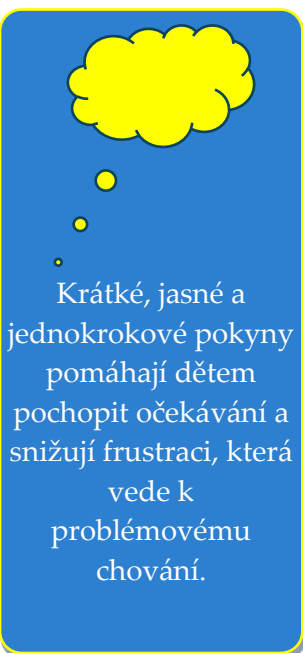
1.3.3 Nabídněte dětem možnosti, abyste snížili jejich odpor

Možnost volby dává dětem pocit kontroly a zároveň umožňuje rodičům usměrňovat jejich chování. Když mají děti pocit, že mají určitou kontrolu, jsou ochotnější spolupracovat.

Mezi užitečné možnosti patří:

- „Chceš červený hrnek nebo modrý hrnek?“
- „Chceš si nejdřív vyčistit zuby, nebo si nejdřív obléct pyžamo?“
- „Chceš nejdřív uklidit kostky nebo autíčka?“

Možnosti volby by měly být vždy omezené a přiměřené. Příliš mnoho možností může děti zahlcovat.



Tabulka 2

Využití možností volby k podpoře spolupráce

Každodenní situace	Méně účinný přístup	Přístup založený na volbě	Proč to pomáhá
Oblékání	„Teď se obleč.“	„Chceš modrou košili nebo červenou?“	Dítě má pocit kontroly a zároveň dodržuje rutinu
Čištění zubů	„Jdi si vyčistit zuby.“	„Chceš si nejdřív vyčistit zuby, nebo si nejdřív umýt ruce?“	Snižuje odpor a boje o moc
Uklízení hraček	„Uklid' všechno.“	„Chceš nejdřív uklidit kostky nebo autíčka?“	Díky tomu se úkol jeví jako zvládnutelný
Jídlo	„Posaď se a najež se.“	„Chceš malou lžičku nebo velkou lžičku?“	Podporuje spolupráci

1.3.4 Příprava na přechody a změny

Přechody, jako je ukončení hry, odchod z domu, začátek domácích úkolů nebo ulehnutí do postele, jsou častými spouštěči problematického chování. Děti si vedou lépe a přechody pro ně probíhají hladčeji, když jim řeknete, co bude následovat.

Rodiče mohou přechody usnadnit tím, že:

- Včasným varováním („ještě dvě minuty na hraní“)
- využijí vedoucí ve třídě, aby varovali své kamarády
- používají digitální, vizuální nebo pískové hodiny
- umožnění dětem, aby si samy vybraly způsob přechodu
- Používání fráze „nejdřív... pak“ („Nejdřív se najíš, pak si budeš hrát“)

Příklad:

„Ještě pět minut si můžete hrát. Potom uklidíme hračky a dáme si džus.“

Včasná příprava dětí pomáhá omezit emocionální reakce.

1.3.5 Úprava prostředí za účelem omezení spouštěčů

Někdy se chování zlepší pouhou změnou prostředí. Hluk, nepořádek, rozptýlení nebo náročné úkoly mohou děti přetížit.

Mezi užitečné změny prostředí patří:

- Snížení hluku během učení
- Uklízení oblíbených hraček z dohledu během domácích úkolů
- Vytvoření klidného koutku pro přestávky
- Přehledné uspořádání pomůcek

I malé změny v prostředí mohou přinést velké zlepšení chování.



Podpora smyslové a emoční regulace dětí pomáhá předcházet záchvatům vzteku a podporuje klidnější každodenní chování.

1.3.6 Podpora smyslové a emoční regulace

Některé děti jsou přemoženy smyslovými vjemy nebo silnými emocemi. Podpora regulace pomáhá předcházet emocionálním výbuchům. Mezi užitečné strategie patří:

- Pohybové přestávky (skákání, protahování, přenášení předmětů)
- Cvičení klidného dýchání
- Tichá hudba nebo chvíle klidu
- Pohodlné oblečení
- Hračky na rozptýlení nebo smyslové pomůcky

1.4 VÝUKA NÁHRADNÍCH CHOVÁNÍ

Prevence problematického chování snižuje mnoho obtíží, ale k dlouhodobé změně dochází teprve tehdy, když se děti naučí nové dovednosti (Fox & Hemmeter, 2014). Náhradní chování představuje pozitivní jednání, které slouží stejnému účelu jako problematické chování, avšak vhodnějším a účinnějším způsobem. Místo toho, aby

rodiče chování zastavovali bez poskytnutí návodu, pomáhají dětem naučit se, co mají dělat místo toho.

Například pokud dítě pláče, aby se vyhnulo úkolu, užitečným náhradním chováním může být požádání o přestávku. Pokud dítě udeří, aby upoutalo pozornost, náhradním chováním může být poklepání na rodičovo rameno nebo oslovení jeho jménem. Když náhradní chování uspokojí stejnou potřebu účinněji, problematické chování přirozeně ustupuje.

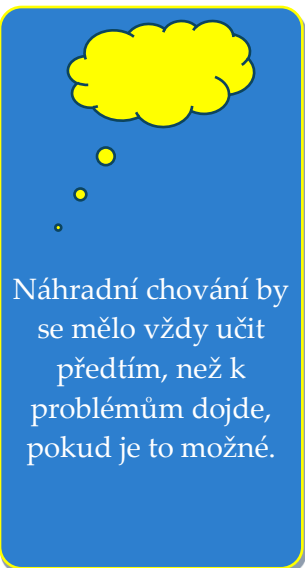
Naučit děti náhradním chováním vyžaduje důsledné předvádění, okamžitou podporu a časté povzbuzování (Akemoglu & Hinton, 2025). Děti automaticky nevědí, jak nové dovednosti používat, zejména v emocionálních situacích. Rodiče hrají klíčovou roli při vedení, procvičování a upevňování těchto chování, dokud se nestanou přirozenými návyky. Tato část představuje běžná náhradní chování, která jsou obzvláště užitečná pro malé děti se speciálními potřebami (Dunlap et al., 2013).

Tabulka3 .

Příklady problematických chování a náhradních chování

Problémové chování	Pravděpodobný důvod (funkce)	Náhradní chování
Pláč při zahájení úkolu	Únik před obtížným úkolem	Žádost o přestávku nebo pomoc
Udeření za účelem upoutání pozornosti	Získávání pozornosti dospělých	Poklepání na rodičovo rameno nebo oslovení jménem
Křik kvůli hračce	Získání požadované věci	Žádání pomocí slov nebo obrázků
Hodit hračkami během hry	Frustrace nebo snaha o kontrolu	Žádání o řadu nebo pomoc
Padání na podlahu při přechodech	Vyhýbání se změnám	Používání odpočítávání a uklidňujících slov
Brání sourozencům	Touha po okamžitém přístupu	Čekání a zdvořilé žádání

1.4.1 Výběr účinných náhradních chování



Náhradní chování by mělo splňovat tři důležité podmínky:

1. Slouží stejnému účelu jako problematické chování
2. Pro dítě je snazší je použít než problematické chování
3. Je společensky přijatelné

Například, pokud křik pomáhá dítěti upoutat pozornost, lze křik nahradit tím, že se dítě naučí říkat „mami“ nebo se dotknout rodiče na paži. Pokud házení hračkami ukončí obtížný úkol, je lepší naučit dítě říkat „přestávku, prosím“.

Náhradní chování by se mělo vždy učit předtím, než problémy nastanou, pokud je to možné. Procvičování v klidných chvílích připravuje děti na to, aby tuto dovednost využily ve stresových situacích.

1.4.2 Naučit děti žádat o pomoc

Mnoho problematických chování vzniká proto, že se děti cítí zmatené, frustrované nebo přetížené. Naučit děti požádat o pomoc jim dává pozitivní způsob, jak sdělit, že mají potíže. Kroky k naučení slova „pomoc“:

1. Vyberte jednoduché slovo, znak nebo obrázek („pomoc“)
2. Předved'te slovo, znak nebo obrázek („pomoc“)
3. Vytvořte dítěti jednoduché příležitosti k procvičování používání „pomoc“
4. V případě potřeby dítěti jemně pomozte a/nebo ho opravte
5. Oceňujte snahu dítěte a jeho komunikativní čin „pomoc“.

Pro ilustraci si představte dítě, které se snaží zapnout zip na bundě, ale nedaří se mu to a začne plakat. Rodič klidně řekne: „Řekni ‚pomoc‘“, a dítě řekne: „pomoc“. Rodič mu okamžitě pomůže a pochválí ho slovy: „Skvěle, že jsi požádalo o pomoc!“

1.4.3 Naučte děti žádat o přestávky

Pokud je úkol, pokyn nebo instrukce obtížná nebo přesahuje úroveň vývojových schopností dítěte, může se dítě cítit přetížené. Proto musíme děti naučit žádat o přestávky.

Takto je můžeme naučit požádat o „přestávku“:

1. Určete, jakým způsobem chcete, aby o „přestávku“ požádaly
2. Vytvořte vizuální kartičku a spojte ji s verbální žádostí
3. Ukažte jim, jak požádat o „přestávku“ slovně, neverbálně i vizuálně
4. Poskytněte jim příležitosti k nácviku
5. V případě potřeby jemně pomáhajte a opravujte
6. Použijte „přestávku“ jako posílení

Představte si například dítě, které začne fňukat při psaní domácích úkolů. Rodič si všimne, že dítě fňuká, a než se situace zhorší, řekne: „Prosím o přestávku“ a vyzve dítě, aby použilo kartičku „Potřebuji přestávku“. Dítě předá kartičku a udělá si přestávku.

1.4.4 Výuka schopnosti čekat

Čekání je pro děti náročné, a proto může vést k pláči, křiku, mlácení a podobným projevům. Naučit děti čekat pomáhá rozvíjet jejich sebeovládání.

Jednoduché cvičení čekání:

- Začněte s 3–5 sekundami
- Použijte vizuální časomíru nebo prsty
- Chvalte úspěšné čekání
- Postupně prodlužujte dobu



Zlepšení komunikačních dovedností snižuje frustraci tím, že dětem poskytuje pozitivní způsoby, jak vyjádřit své potřeby a přání.

Příklad:

Dítě si řekne o džus. Rodič řekne: „Počkej pět vteřin“, pomalu počítá, poté dá dítěti džus a pochválí ho za to, že počkalo. Postupně se doba čekání prodlužuje na 10 vteřin, 30 vteřin a nakonec na jednu minutu.

1.4.5 Výuka komunikačních dovedností

Omezená komunikace je jednou z hlavních příčin problémového chování. Když děti nedokážou vyjádřit své potřeby, rychle se v nich hromadí frustrace. Rodiče mohou komunikaci podpořit tím, že:

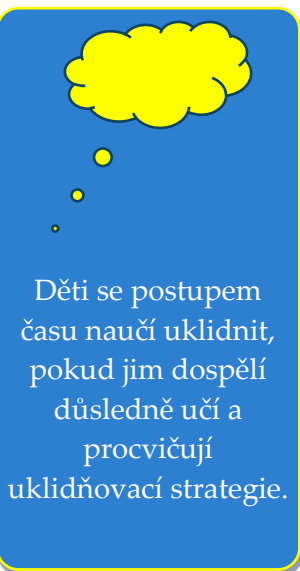
- používáním jednoduchých slov
- Používání gest nebo znaků
- Poskytováním obrázkových karet
- Povzbuzováním pokusů

Příklad: Než dítě začne mít záchvat vzteku kvůli hračce, rodič ho vyzve: „Řekni ‚hračka‘.“ Dítě se pokusí slovo vyslovit a za odměnu dostane hračku a pochvalu. Každý úspěšný pokus o komunikaci by měl být odměněn.

1.4.6 Výuka dovedností uklidnění a seberegulace

Malé děti automaticky nevědí, jak se uklidnit, když se cítí rozrušené nebo přemožené.

Regulace emocí je dovednost, kterou je třeba postupně učit a procvičovat. Děti se speciálními potřebami mají často větší potíže se zvládáním silných emocí, což může vést k pláči, záchvatům vzteku nebo agresivnímu chování.



Rodiče mohou regulaci emocí podpořit tím, že děti naučí jednoduché uklidňovací strategie. Hry s hlubokým dýcháním, jako je předstírání, že čichají ke květině nebo sfoukávají svíčku, pomáhají dětem zpomalit dech a uvolnit tělo. Tiché koutky nebo klidné prostory poskytují bezpečné místo s měkkými polštáři, hračkami nebo knihami, kam se děti mohou uchýlit, aby se uklidnily. Měkké předměty, které lze mačkat, jako jsou antistresové míčky nebo plyšová zvířátka, uvolňují fyzické napětí. Pohybové přestávky,

včetně skákání, protahování nebo krátkých fyzických aktivit, pomáhají dětem snížit neklid a znovu se soustředit.

1.5 SHRNUÍ

V této lekci jsme vysvětlili, jak mohou rodiče porozumět náročnému chování dětí a vést je pomocí pozitivních, praktických strategií. Chování dětí je silnou formou komunikace, zejména u malých dětí se speciálními potřebami, jako je autismus, vývojové zpoždění, jazykové potíže nebo smyslová citlivost. Chování, jako je pláč, odmítání úkolů, záchvaty vzteku, agresivita nebo útěk, nejsou známkami toho, že jsou děti „zlé“. Místo toho často ukazují, že je dítě přetížené, zmatené, hledá pozornost, snaží se vyhnout obtížím nebo potřebuje podporu k regulaci svého těla a emocí. Modul se nejprve zaměřil na porozumění problematickému chování. Problematické chování se definuje podle jeho dopadu na učení dítěte, jeho bezpečnost, vztahy a denní rutiny. Rodiče jsou povzbuzováni, aby chování popisovali jasně a objektivně (co se stalo, jak dlouho to trvalo a co dítě udělalo), namísto používání nálepek jako „rozmazlené“ nebo „tvrdohlavé“. To rodinám pomáhá rozpoznat vzorce a zvolit účinná řešení.

Dále se rodiče seznámili s modelem ABC (Antecedent – Behavior – Consequence, tj. předcházející událost – chování – následek). Předcházející událost je to, co se stane před daným chováním, chování je samotná akce dítěte a následek je to, co se stane bezprostředně poté. Pozorováním vzorců ABC mohou rodiče identifikovat spouštěče a pochopit, co dané chování udržuje. Děti mají sklon opakovat chování, které jim pomáhá získat něco, co chtějí, nebo se vyhnout něčemu, co nemají rády, zejména pokud k výsledkům dojde rychle. V rámci této lekce byly také představeny čtyři hlavní funkce problematického chování: pozornost, únik nebo vyhýbání se, přístup k žádaným věcem nebo činnostem a smyslové potřeby. Pochopení této funkce pomáhá rodičům reagovat strategiemi, které odpovídají potřebám dítěte.

Následně byly vysvětleny preventivní strategie jako klíčový způsob, jak omezit problémy s chováním ještě předtím, než vzniknou. Předvídatelné rutiny umožňují dětem vědět, co bude následovat, a to jim pomáhá cítit se klidně a bezpečně. Navíc znát rutinu znamená znát očekávání, a tudíž používat dovednosti a chování, která se od nich očekávají. Pečovatelé mohou využít jednoduché strategie, aby svým dětem pomohli k plynulejším a

předvídatelným přechodům mezi rutinami. Mohou děti předem varovat, ukázat jim vizuální znázornění jejich rozvrhu a používat věty typu „nejprve... pak...“.

Na závěr jsme se v této učebnici dozvěděli, že pečovatelé mohou využívat různé komunikační strategie, které mohou eliminovat problematické chování dítěte. Mezi tyto strategie patří naučit dítě požádat o pomoc, požádat o přestávku, říci „ne“ a používat vlastní slova nebo vizuální kartičky k vyjádření svých potřeb a přání. Děti se tyto strategie učí díky neustálému předvádění, dostatku příležitostí k procvičování a zpětné vazbě v podobě oprav a pochvaly za použití naučených dovedností a chování.

1.6 ÚKOLY

1. Problémové chování lze nejlépe chápat jako:
 - a) Znamku špatné výchovy
 - b) Úmyslné nevhodné chování dítěte
 - c) Způsob, jakým děti komunikují své neuspokojené potřeby
 - d) Problém s osobností
 - e) Nedostatek disciplíny
2. Který faktor činí chování „náročným“?
 - a) Jeho dopad na učení a každodenní rutiny
 - b) Jak nápadné je dané chování
 - c) Zda se dospělým nelíbí
 - d) Věk dítěte
 - e) Jak rychle přestane
3. V modelu ABC se antecedentem rozumí:
 - a) Emoce dítěte
 - b) To, co se děje před daným chováním
 - c) Reakci dospělého
 - d) Výsledku chování
 - e) Záměr dítěte
4. Dítě křičí a dostane tablet zpět. Toto chování je udržováno:
 - a) Smyslové potřeby
 - b) Únik
 - c) Pozornost
 - d) Přístup k požadované věci
 - e) Únava

5. Která behaviorální funkce je nejpravděpodobnější, když dítě pláče, aby se vyhnulo domácím úkolům?
 - a) Pozornost
 - b) Únik nebo vyhýbání se
 - c) Senzorická regulace
 - d) Přístup k hračkám
 - e) Sociální interakce
6. Která strategie nejlépe pomáhá předcházet problémovému chování ještě předtím, než k němu dojde?
 - a) Rychlé potrestání negativního chování
 - b) Ignorování obtížných situací
 - c) Vytváření předvídatelných rutin
 - d) Podávání delších pokynů
 - e) Odstranění všech požadavků
7. Nabízení možností dětem pomáhá, protože:
 - a) Odstraňuje autoritu dospělých
 - b) Odstraňuje pravidla
 - c) Zmate očekávání
 - d) Dává dětem kontrolu v rámci určitých mezí
 - e) Omezuje učení
8. Náhradní chování by mělo:
 - a) Sloužit stejnému účelu jako problematické chování
 - b) Být náročnější než problematické chování
 - c) Vyskytovat se pouze po trestu
 - d) Být používáno pouze dospělými
 - e) Zastavit všechny emoce
9. Naučit dítě říkat „pomoc“ místo pláče podporuje především:

- a) Senzorickou regulaci
 - b) Komunikační dovednosti
 - c) Fyzickou koordinaci
 - d) Rozvoj paměti
 - e) Disciplínu
10. Procvičování uklidňujících strategií v klidných chvílích je důležité, protože:
- a) Děti se učí pouze tehdy, když jsou rozrušené
 - b) To prodlužuje záchvaty vzteku
 - c) Dovednosti se rozvíjejí postupně opakováním
 - d) Nahrazuje to disciplínu
 - e) Odstraňuje emoce

Správné odpovědi

1.c, 2.a, 3.b, 4.d, 5.b, 6.c, 7.d, 8.a, 9.b, 10.c

1.7 ZDROJE

- Akemoğlu, Y., & Hinton, V. (2025). Early interventionist-guided and parent-implemented behavior support to reduce challenging behaviors of autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-13.
- Barton, E. E., Winchester, C., Velez, M. S., Todt, M., Locchetta, B. M., & Skiba, E. (2025). Field testing the family behavior support mobile application (FBSApp) during a global pandemic. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 55(8), 2680-2695.
- Brookman-Frazee, L., Stahmer, A., Baker-Ericzén, M. J., & Tsai, K. (2006). Parenting interventions for children with autism spectrum and disruptive behavior disorders: Opportunities for cross-fertilization. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 9(3), 181-200.
- Dunlap, G., Newton, J. S., Fox, L., Benito, N., & Vaughn, B. (2001). Family involvement in functional assessment and positive behavior support. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 16(4), 215-221.
- Dunlap, G., Wilson, K., Strain, P., & Lee, J. K. (2013). *Prevent-teach-reinforce for young children: The early childhood model of individualized positive behavior support*. Paul H. Brookes.
- Fettig, A., & Barton, E. E. (2014). Parent implementation of function-based intervention to reduce children's challenging behavior: A literature review. *Topics in Early Childhood Special Education*, 34(1), 49-61.
- Fettig, A., Schultz, T. R., & Ostrosky, M. M. (2014). Collaborating with parents in using effective strategies to reduce children's challenging behaviors. *Young Exceptional Children*, 16(1), 30-41.

Fox, L., & Hemmeter, M. L. (2014). *Implementing positive behavioral intervention and support*. Pyramid Model Consortium.

Hart, J. E., & Whalon, K. (2013). Misbehavior or missed opportunity? Challenges in interpreting the behavior of young children with autism spectrum disorder. *Early Childhood Education Journal*, 41, 257-263.

Hayes, S. A., & Watson, S. L. (2013). The impact of parenting stress: A meta-analysis of studies comparing the experience of parenting stress in parents of children with and without autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43, 629-642.

Rahn, N. L., Coogle, C. G., Hanna, A., & Lewellen, T. (2017). Evidence-based practices to reduce challenging behaviors of young children with autism. *Young Exceptional Children*, 20(4), 166-178.

Podpora komunikačních, řečových a jazykových dovedností (CSL)



UČEBNICE PODPORA DĚTÍ SE SVP

Bekir Fatih Meral,
Ph.D.



OBSAH

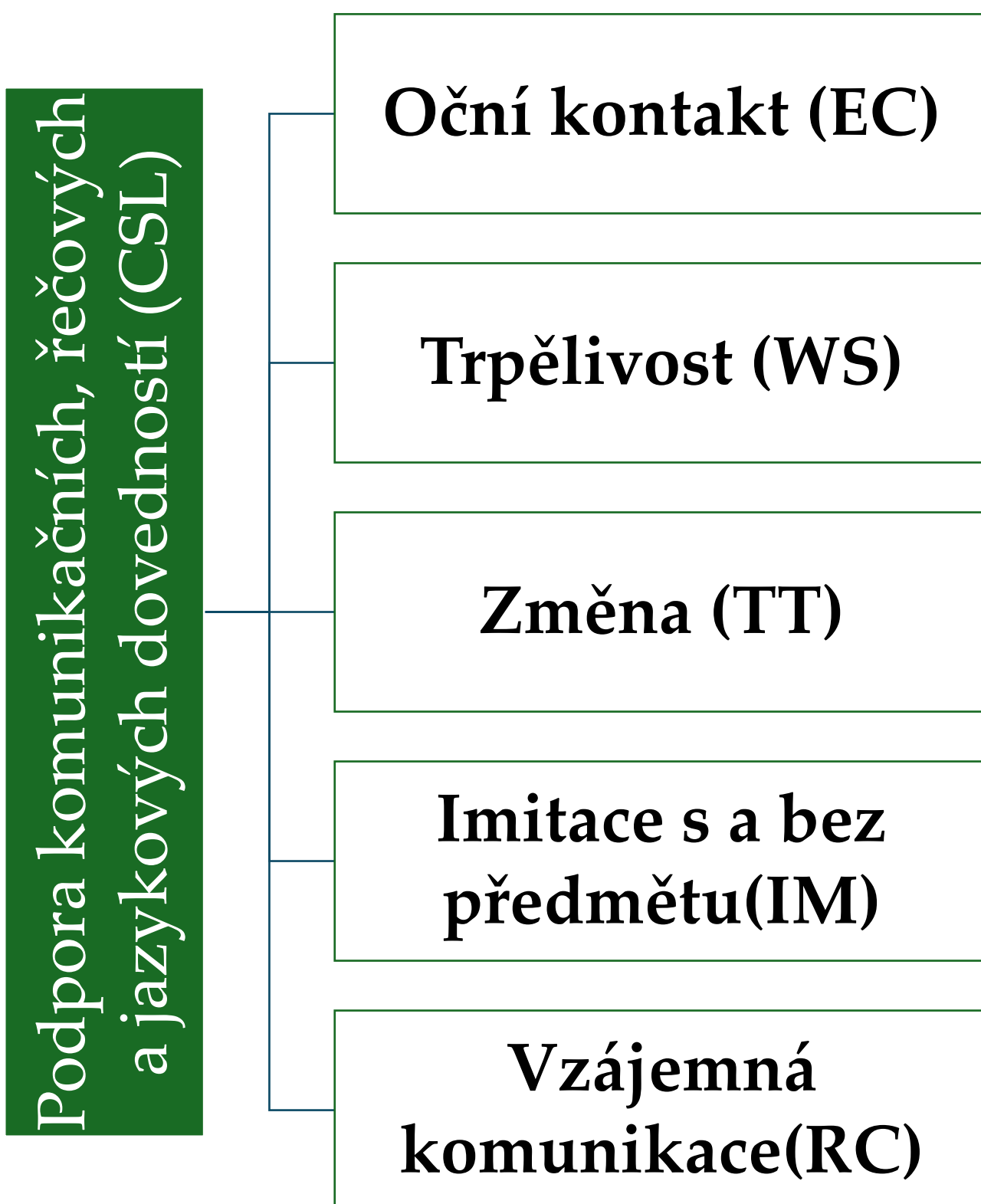
- Úvod
- Popis modelů poskytování služeb na podporu dovedností CSL
- Komunikační intervence prováděné pečovateli na podporu dovedností CSL
- Podpora dovedností CSL: z pohledu aplikované behaviorální analýzy



VÝSTUPY Z UČENÍ

- Po prostudování této kapitoly:
- Popište modely poskytování služeb zaměřené na podporu dovedností CSL
- Vysvětlete komunikační intervence prováděné pečovateli za účelem podpory dovedností CSL
- Určete dovednosti CSL, které je třeba podporovat: z pohledu aplikované behaviorální analýzy

ČÍSLO
KAPITOLY:
2



2 PODPORA KOMUNIKAČNÍCH, ŘEČOVÝCH A JAZYKOVÝCH DOVEDNOSTÍ (CSL)

2.1 ÚVOD

Komunikační a jazykové dovednosti patří mezi nejvýznamnější základní dovednosti v oblasti vývoje jak u dětí s typickým vývojem, tak u dětí se speciálními potřebami. Receptivní a expresivní jazykové dovednosti zahrnují více než jen mluvení a poslech. Tyto dovednosti jsou klíčem k sociální participaci a sounáležitosti a jsou rovněž nezbytné pro emoční pohodu, sebevědomí, nezávislost, školní úspěchy, plánování kariéry a řadu důležitých životních etap (Morreale et al., 2017).



Komunikační a jazykové dovednosti patří mezi nejdůležitější základní dovednosti ve vývoji všech dětí.

Děti se zdravotním postižením mohou mít potíže s osvojováním jazykových dovedností stejným tempem a rychlostí bez dodatečné podpory ze strany rodičů, odborníků, pečovatelů nebo dokonce vrstevníků (Harlaar et al., 2008), zatímco jejich vrstevníci s typickým vývojem se tyto dovednosti přirozeně učí prostřednictvím interakce se svým bezprostředním okolím, jako jsou členové rodiny, učitelé nebo vrstevníci (Rakap et al., 2025). Rané dětství je nejkritičtější fází pro rozvoj komunikačních a jazykových dovedností. Ekologická podpora ze strany bezprostředního okolí, zejména ze strany rodičů a vrstevníků, hraje při rozvoji těchto dovedností klíčovou roli. Vzhledem k znevýhodněním, jako jsou vývojové poruchy, a k tomu, že děti se zdravotním postižením žijí v dětských domovech, musí primární odpovědnost za podporu rozvoje komunikačních a jazykových dovedností převzít pečovatelé.

Několik studií v mezinárodní literatuře prokázalo, že intervence prováděné pečovateli se využívají k podpoře rané komunikace u malých dětí se speciálními potřebami, včetně těch s poruchami řeči (Finestack et al., 2022). V tureckém kontextu však neexistuje žádná studie zabývající se rolí pečovatelů při podpoře komunikačních a jazykových dovedností dětí se speciálními potřebami. V Turecku mají pouze

programy přípravy učitelů speciální pedagogiky kvalifikovaný obsah pro výuku komunikačních a jazykových dovedností. Přestože některé výzkumy provedené v Turecku ukazují, že učitelé speciální pedagogiky používají řadu strategií k výuce komunikačních a jazykových dovedností u dětí se speciálními potřebami (Diken, 2014; Yazici & McKenzie, 2020), chybí studie zaměřené na podporu pečovatелů, kteří v této oblasti pracují s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami (SEN).

2.2 POPIS MODELŮ POSKYTOVÁNÍ SLUŽEB PRO PODPORU KOMUNIKAČNÍCH A JAZYKOVÝCH DOVEDNOSTÍ



Vzdělávací služby podporující komunikační, řečové a jazykové dovednosti by měly být poskytovány individuálně nebo v malých skupinách.

Modely poskytování služeb poskytují rámec pro žáky, kteří využívají služby, jako je podpora komunikace, řeči a jazyka, individuálních nebo sociálních dovedností či dovedností v oblasti sebeurčení. V této souvislosti by vzdělávací služby podporující komunikační, řečové a jazykové dovednosti měly být nabízeny individuálně, v malých skupinách v logopedické místnosti nebo v prostředí mimo třídu, stejně jako celé skupině v rámci třídy (Whitmire, 2026).

Služby poskytované v domácím a komunitním prostředí (HCBS) představují formu péče zaměřené na jednotlivce, která zahrnuje celou řadu zdravotních a sociálních služeb poskytovaných v domácím a komunitním prostředí. Pečovatelé a poskytovatelé péče pracující s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami (včetně dětí, které ztratily rodiče, a dětí se zdravotním postižením) mohou poskytovat služby v oblasti komunikace, řeči a jazyka (CSL) v komunitním prostředí, ať už v domácím, nebo komunitním prostředí. Tabulka 4 znázorňuje komunitní služby CSL v domácím nebo komunitním prostředí na podporu funkční komunikace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (viz tabulka 4).

Tabulka4 .

Model poskytování služeb na podporu dovedností v oblasti CSL pro logopedy (SLP) nebo jiné poskytovatele služeb (např. učitele dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, pečovatele/poskytovatele péče, speciální pedagogy).

Typ	Přímé a/nebo nepřímé služby
Místo	Obvykle individuální, pokud se jedná o pracovní nebo komunitní prostředí (mohou být poskytovány také individuálně, v malých skupinách nebo jako celá skupina)
Četnost	Mimo školu; často na pracovišti nebo v jiném komunitním prostředí (včetně zařízení pro děti, které ztratily rodiče)
Délka sezení	Stanovuje tým pro individuální vzdělávací plán (IEP); obvykle 1–2krát za měsíc podle individuálních potřeb
Přínos	Délka se liší podle konkrétní situace; obvykle se pohybuje v rozmezí od 30 minut na jednu lekci do 60 minut na jednu lekci, jak je uvedeno v individuálním vzdělávacím plánu (IEP)
Upozornění	Maximalizuje funkční komunikační dovednosti v přirozeném prostředí; odpovídá principu co nejméně omezujícího prostředí (LRE)
Očekávání	Zvýšená potřeba vyjasnit role logopedů nebo jiných odborníků/asistentů a jejich odpovědnosti ve vztahu k individuálnímu vzdělávacímu plánu (IEP) žáka
	Lepší komunikační dovednosti v domácím, pracovním a komunitním prostředí

Zdroj: Whitmire, K. A. (2026). Popis modelů poskytování služeb. Citováno z

www.medbridgeeducation.com

2.3 KOMUNIKAČNÍ INTERVENCE K PODPOŘE KOMUNIKAČNÍCH DOVEDNOSTÍ

Některé děti se speciálními vzdělávacími potřebami (SEN) jsou z demografického hlediska dvojnásobně znevýhodněny, a to jak kvůli svému postižení, tak např. kvůli ztrátě rodičů. Tyto nevýhody negativně ovlivňují jejich komunikační dovednosti v důsledku slabých kognitivních schopností a nedostatečných receptivních jazykových dovedností, zatímco nedostatečný verbální podnět, který dostávají ze svého

bezprostředního okolí, vytváří další překážky pro jejich komunikační schopnosti. Pečovatelé proto hrají klíčovou roli při podpoře komunikačních dovedností, jelikož jsou považováni za jedinou možnost interaktivní komunikace s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami a s těmi, které přišly o rodiče. Vzhledem k tomu, že včasná podpora či intervence je zásadní pro usnadnění a posílení komunikačních dovedností v raném věku, mohou pečovatelé pozitivně ovlivnit a podpořit komunikační výsledky u malých dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a bez rodičů.

Intervence prováděné pečovateli se často využívají k podpoře raných komunikačních dovedností u malých dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (SEN), zejména u těch s poruchami řeči. Při komunikačních intervencích prováděných pečovateli (složky intervence, jako jsou naučené strategie, způsob a forma podávání a frekvence/intenzita) by měly být měřeny výsledky u pečovatele i u dítěte a měl by být uveden typ, kvalita a úroveň důkazů (Finestack et al., 2022). Na základě této premisy byla vyvinuta učebnice, která má usnadnit a posílit komunikační dovednosti malých dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.



Malé děti se speciálními vzdělávacími potřebami vyžadují včasnou intervenci založenou na důkazech.

Malé děti se speciálními vzdělávacími potřebami (SEN), zejména ty, které trpí opožděním a poruchami komunikace, vyžadují včasnou intervenci založenou na důkazech. V důsledku toho by pečovatelé nebo rodiče měli být proškoleni v intervenčních strategiích s cílem zlepšit každodenní komunikační a jazykové dovednosti dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (Heidlage et al., 2020). Komunikační intervence prováděné pečovateli jsou empiricky podložené strategie, které zahrnují širokou škálu dovedností zásadních pro vývoj dítěte.

Komunikace může být jazykově založená, jako je používání konvenčních znaků, slov a syntaxe, stejně jako sociální komunikace, nebo nejazyková, jako je používání gest, vokalizací, očního kontaktu a střídání se v řeči, a to jak v receptivní, tak expresivní oblasti () (Finestack et al., 2022). Vzhledem k tomu, že dítě, ať už má či nemá speciální vzdělávací potřeby, tráví většinu svého raného dětství spíše s rodičem

nebo pečovatelem než se specialisty, je snadné pochopit , jak zásadní jsou „komunikační intervence prováděné pečovateli“ pro děti v kritické fázi vývoje jejich komunikačních dovedností. Kromě toho komunikační intervence prováděné

pečovateli na podporu komunikačních dovedností pomáhají jednotlivcům vyrovnat se s problémy s generalizací, které vyplývají z výuky těchto dovedností ve strukturovaném prostředí (např. ve třídě nebo v cvičebně), a řešit související obtíže, s nimiž se setkávají při přenosu těchto dovedností do přirozeného a bezprostředního prostředí jednotlivců.

U dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, zejména u těch s poruchami komunikace nebo s podobným rizikem, četné studie prokázaly, že intervence prováděné pečovateli mají pozitivní výsledky při zlepšování sociálních komunikačních a jazykových dovedností, zejména expresivního jazyka v raném dětství (Finestack et al., 2022; Heidlage et al., 2020; Roberts

et al., 2019).

2.4 PODPORA KOMUNIKAČNÍCH A JAZYKOVÝCH DOVEDNOSTÍ: Z POHLEDU APLIKOVANÉ ANALÝZY CHOVÁNÍ

Když si děti (i dospělí) osvojí funkční komunikační dovednosti, výrazně se obohatí jejich vlastní životy – i životy jejich rodin a učitelů (Bondy & Frost, 2001).

Tabulka5 .

Zásadní funkční komunikační dovednosti

Klíčové komunikační dovednosti	Zásadní komunikační dovednosti
POUŽÍVANÉ danou osobou	ROZUMÍ je daná osoba
Žádost o posilovač (žádoucí výsledky nebo činnosti)	Dodržovat pokyny
Požádat o pomoc	Dodržujte rozvrh
Požádejte o přestávku	Počkejte
Odpovězte „Ne“ na otázku „Chcete...?“	Přechody
Odpovězte „Ano“ na otázku „Chcete...?“	Odpovídejte na otázky

Zdroj: Bony & Frost, 2001, v úvodu, s. 12.



Aplikovaná behaviorální analýza (ABA) je jednou z neúčinnějších technik používaných k výuce komunikačních a jazykových dovedností u dětí s autismem.

Aplikovaná behaviorální analýza (ABA) je systém a jedna z neúčinnějších technik pro výuku komunikačních a dalších dovedností u dětí s autismem. Behaviorální analýza se zaměřuje na prostředí a zabývá se událostmi, které nastávají jak před (tzv. antecedenty), tak po (tzv. důsledky) daném chování (Bondy & Frost, 2001). Například se dítě pokouší otevřít sklenici nebo plastovou krabičku s pastelkami, ale nedaří se mu to (antecedent), a začne plakat (chování). Poté dítě správným způsobem požádá o pomoc rodiče, učitele nebo pečovatele (chování) a dospělý (rodič, učitel nebo pečovatel) mu pomůže sklenici nebo krabičku otevřít (konsekvence).



Oční kontakt a napodobování jsou nejdůležitějšími dovednostmi pro rozvoj komunikace a řeči.

Komunikační a jazykové dovednosti začínají očním kontaktem a napodobováním rodičů či jiných osob (např. vrstevníků, dalších členů rodiny, odborníků, pečovatelů) a dále se rozvíjejí prostřednictvím kontaktu s jazykem a nutnosti používat daný jazyk v případě potřeby. Komunikační a jazykové dovednosti se nemohou rozvíjet bez procvičování, mluvení a komunikace v daném jazyce. Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s autismem však musí nejprve disponovat určitými předpokládanými dovednostmi, aby mohlo poskytovat verbální vstup a/nebo rozvíjet komunikační či jazykové schopnosti. Podle systému aplikované behaviorální analýzy jsou složkami podpůrných

komunikačních a jazykových dovedností: (1) Oční kontakt (EC), (2) Schopnost čekat (WS), (3) Střídání se v řeči (TT), (4) Vzájemná konverzace (RC) a (5) Schopnost napodobování s předměty i bez nich (IM). Tyto dovednosti jsou pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s autismem zásadní a měli by je učit rodiče, odborníci nebo pečovatelé, aby se dále rozvíjely jejich komunikační a jazykové dovednosti.

2.4.1 Oční kontakt (EC)

Oční kontakt znamená potíže s navázáním a udržením očního kontaktu. Například potíže s pohledem na někoho a udržením očního kontaktu. Oční kontakt je klíčový pro rozvoj komunikačních a jazykových dovedností, zejména u dětí s autismem, v situacích označovaných jako „autos mood“, což znamená úplnou uzavřenost za všech okolností nebo při jakémkoli podnětu. Rodiče, odborníci nebo pečovatelé by měli tyto děti naučit navazovat oční kontakt, aby se tak otevřela možnost komunikace a zahájila interakce u dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s autismem. Pečovatelé mohou oční kontakt učit prostřednictvím přirozené interakce/výuky nebo prostřednictvím strukturované výuky očního kontaktu.

Při přirozené interakci či výuce zaměřené na nácvik očního kontaktu může pečovatel nasměrovat pohled dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s autismem na svůj vlastní oční kontakt pomocí potravinové odměny (např. svačinky) nebo hračky, která dítě zajímá. Pokud pak dítě se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s autismem naváže oční kontakt s pečovatelem, může mu pečovatel okamžitě dát svačinku nebo hračku, případně nechat dítě, aby si je samo vzalo. Když pečovatel dá dítěti svačinku nebo hračku po navázání očního kontaktu, měl by dítě slovně odměnit/posílit (například: „Tak hezky ses mi podíval do očí“, „Úžasné ses mi podíval do očí“ nebo „Skvěle, že ses mi podíval do očí“).

Strukturovaný trénink očního kontaktu se dělí do čtyř fází. V první řadě by však


Ať už při výuce očního kontaktu používáte naturalistickou nebo strukturovanou metodu, terapeut nebo pečovatel a dítě by měli sedět nebo stát ve stejné výšce očí.

odborník nebo pečovatel a žák měli sedět (na židli, stole nebo na podlaze) nebo stát na úrovni očí. Následující kroky představují strukturovaný výukový proces pro osvojení dovedností očního kontaktu:

Krok 1 – Verbální výzva: Terapeut řekne žákovi: „Podívej se na mě,“ nebo použije jméno žáka (např. „Hej (nebo jméno dítěte), podívej se na mě“). Pokud se žák podívá, je odměněn verbální pochvalou nebo jinými posilovači (jídlo, pití, žetony atd.).

Krok 2 – Dotek na rameno: Pokud žák nereaguje ani po verbální výzvě, terapeut ho jemně dotkne na rameno. Pokud žák zareaguje, je mu

poskytnuto posílení/odměna (např. svačina a použití pozitivních slov jako „dobrá práce“, „díváš se mi moc hezky do očí“ atd.).

Krok 3 – Použití ukazováčku: Pokud oční kontakt stále nenastal, terapeut vezme ukazováček dominantní ruky žáka a přivede jej na úroveň svých (terapeutových nebo pečovatelských) očí.

Krok 4 – Hmatový vjem ukazovákem: Pokud žák stále nedokáže navázat oční kontakt, terapeut nebo pečovatel poskytne hmatový podnět jemným stisknutím špičky ukazováku žáka na úrovni očí.

2.4.2 Schopnost čekat (WS)

Některé děti mají potíže s čekáním, až na ně přijde řada, a s čekáním na svou část konverzace. Například čekání na podnět/předcházející událost (pokyn). Proto by pečovatelé předtím, než začnou učit, čekat na pokyn nebo verbální podnět, či se zapojit do konverzace, měli nejprve naučit děti se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s autismem čekat, stát nebo sedět na konkrétním místě. Pečovatelé mohou použít „čekací kartu“, aby naučili děti se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s autismem stát nebo sedět v určeném prostoru.

Karta pro čekání je jednoduchá polní karta vyrobená z červeného, plastem potaženého kartonu formátu A4. Vymezuje, označuje nebo ohraničuje prostor, kde bude dítě sedět nebo stát. Nejprve, při výuce dovedností čekání, může být vymezeným prostorem nebo konkrétním místem, kam se karta pro čekání umístí, židle vhodné velikosti pro dané dítě. V tomto intervenčním prostředí by dítě mělo sedět na kartě pro čekání položené na židli. Za druhé, pro nácvik dovedností čekání může být vymezeným prostorem nebo konkrétním místem, kam lze kartu pro čekání umístit, čistá podlaha ve třídě nebo doma. V tomto intervenčním prostředí by dítě mělo sedět se zkříženými nohama na kartě pro čekání položené na podlaze. Za třetí, pro nácvik dovedností čekání lze vymezit prostor nebo místo, kam lze kartu pro čekání umístit; může se jednat o podlahu ve třídě nebo doma. V tomto intervenčním prostředí by dítě mělo stát na kartě pro čekání položené na podlaze. Ve všech prostředích musí dítě sedět nebo stát v určeném prostoru pro čekání, aniž by se nechalo rozptýlit a aniž by vstalo ze sedadla nebo z místa pro stání vyznačeného na kartě pro čekání. Druhým nezbytným materiálem pro nácvik dovedností čekání je „karta s pokyny k čekání“ a lístky nebo cedulky s nápisy „Ano“ a „Ne“ (viz obrázek 3).



Při strukturovaném učení dovedností čekání se používají karty čekací zóny, karty s pokyny k čekání a značky „ANO“/„NE“.

Během intervenční sezení by pečovatel měl nejprve umístit kartu pro čekání na židli, do sedacího prostoru na podlaze nebo do stojacího prostoru na podlaze. Poté by měl pečovatel nasměrovat dítě se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s autismem na kartu pro čekání. Následně pečovatel ukáže dítěti kartu s pokynem „ČEKEJ“ a současně řekne: „Počkej tady!“. Pokud dítě trpělivě počká několik minut (například tři minuty v prvních sezeních, poté lze čekací dobu postupně prodlužovat), aniž by projevilo hněv nebo záchvaty vzteku a aniž by opustilo čekací prostor, měl by pečovatel položit lístek s nápisem „Ano“ nebo nechat dítě

podepsat instrukční kartu s nápisem „ČEKEJ“ a poté poskytnout verbální nebo potravinové posílení. Pokud dítě čeká správně, pečovatel ho okamžitě odmění a měl by mu vysvětlit, proč si zaslouží pochvalu nebo odměnu (např. „Čekal jsi moc hezky, skvělá práce!“). Pokud dítě několik minut řádně nepočká, projeví hněv nebo záchvaty

vzteku a opustí čekárnu v rámci stanoveného času, měl by pečovatel umístit lístek s nápisem „NE“ nebo nechat dítě podepsat kartu s pokynem „ČEKEJ“ a poté říci: „Tady jsi nepočkal správně,“ a přejít k dalšímu pokusu bez jakékoli odměny (viz obrázek 3).



Obrázek3 . Karta čekací zóny, značka „Počkej“ a značka „ANO/NE“



Obrázek4 . Čekání v sedě na podlaze nebo na zemi, v sedě na židli a ve stoje

2.4.3 Střídání se (TT)

Střídání se je činnost, při které se v určité situaci nebo v rozhovoru účastníci střídají. Jedná se například o střídání se v rozhovoru, při hře nebo v jiných formách interakce. Než se však dítě se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s autismem zapojí do rozhovoru, musí se naučit rozpoznat, kdy je během interakce na řadě. Střídání se zahrnuje čekání a pozorování protějšku a následné jednání podobným nebo stejným způsobem, jakým jedná protějšek.

Pečovatel by měl sedět tváří v tvář nebo naproti dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami či autismem a zadávat mu postupně jednotlivé úkoly, které má provádět na řadě. Pečovatel může k nácviku dovedností střídání se v řeči využít cvičení založená na hře. Výrazy „Teď jsem na řadě“ nebo „Moje řada“ a „Teď jsi na řadě“ nebo „Tvoje řada“ představují základní pokyny pro nácvik dovedností střídání se v řeči. Poté by pečovatel měl říci: „Počkej a sleduj, co udělám,“ a poté: „Teď jsi na řadě ty, udělej to samé.“ Vybraná cvičení založená na hře by měla pokračovat postupně. Pokud dítě správně dodržuje pravidlo střídání se, pečovatel by ho měl okamžitě odměnit a vysvětlit, proč je dítě chváleno, odměňováno nebo posilováno (např. „Velmi dobře jsi počkal a sledoval mě, a když pak přišla řada na tebe, vedl sis skvěle“). Intervenci zaměřenou na střídání lze provádět (1) vzájemným hraním na maracas, (2) vzájemným házením míče a (3) střídáním se při mačkání tlačítka elektronického hudebního přístroje (např. tlačítka na hudební hračce ve tvaru zvířátka nebo dětské tlačítkové hračce).



Dovednosti střídání se zahrnují čekání na protivníka a jeho pozorování, a poté provedení něčeho podobného nebo identického s tím, co dělá protivník.

2.4.4 Schopnosti napodobování s předměty i bez nich (IM)

Napodobování se týká malého zájmu o chování ostatních kolem sebe a vzácných pokusů o jejich napodobování. Například napodobování činností s použitím předmětů (např. třesení rolničkou, tlačení hračky v podobě nákladního auta); napodobování gest a pohybů těla (např. tleskání, ukazování na nos); napodobování zvuků a slov (např. zvuky opice, kuřete).

Schopnosti napodobování bez předmětů znamenají schopnost předstírat, že něco děláme, pouze pomocí částí těla nebo gest, bez jakýchkoli materiálů či předmětů, nebo dokonale napodobit to, co dělá protějšek/vzor. Tyto dovednosti zahrnují ukázat dítěti, co má dělat, a poté ho požádat, aby udělalo totéž, a to pomocí pokynů jako „Udělej to takhle“ nebo „Udělej to samé“. Pečující osoba může použít kombinaci 5 různých činností. Například (1) ukázat nebo se dotknout vlastního nosu vlastním

ukazováčkem a požádat dítě, aby udělalo totéž, (2) dotknout se vlastní dominantní rukou temene hlavy a požádat dítě, aby udělalo totéž, (3) dotknout se/přitlačit si vlastní hrud' dominantní rukou a požádat dítě, aby udělalo totéž, (4) dát ruce k sobě a zatleskat a požádat dítě, aby udělalo totéž, a (5) přitlačit vlastní ukazováček na druhou dlaň nebo na stůl a požádat dítě, aby udělalo to (viz obrázek 5).

Dovednosti napodobování s předměty zahrnují symbolické předstírání určité činnosti pomocí materiálů/předmětů nebo přesné napodobování toho, co dělá protějšek/vzor. Například posouvání autíčka nebo nákladáčku sem a tam a současně napodobování zvuků, které auto nebo nákladáček vydává. Dalším příkladem je česání/kartáčování vlasů miminka (panenky) a současně vysvětlování, co právě děláte

a co by mělo dítě udělat. Například skládání dřevěných kostek nebo dílků Jenga na sebe, jako byste stavěli zeď nebo věž, a požádání dítěte, aby s předměty provedlo stejný pohyb.

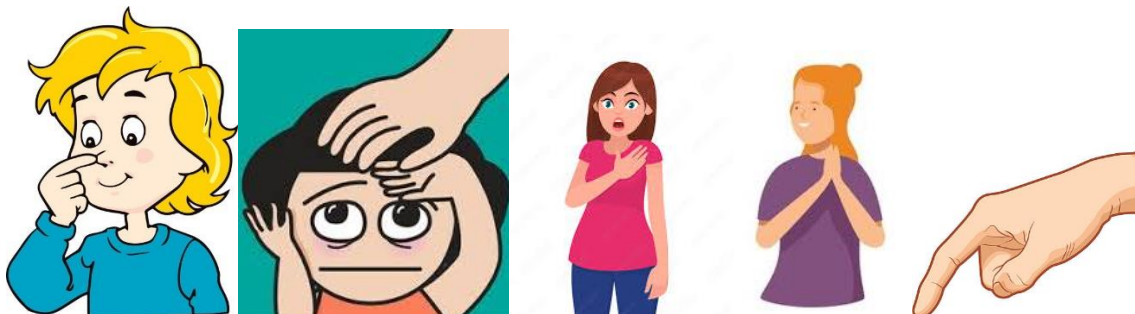
Dovednosti imitační symbolické hry (nebo dovednosti symbolické imaginární hry) zahrnují výuku napodobování hierarchickým způsobem, postupující od reálných/hmatatelných předmětů k symbolickému napodobování. Děti se speciálními vzdělávacími potřebami, zejména děti s autismem, mají potíže s dovednostmi imitační hry, protože neznají plnou funkci předmětu či reálného materiálu. Tyto dovednosti by proto měly být

vyučovány hierarchicky; odborník, rodič nebo pečovatel by měl nejprve naučit skutečnou funkci předmětu. V případě telefonování by pečovatel, který chce naučit používání telefonu napodobováním telefonních rozhovorů, měl nejprve začít tím, že naučí, jak používat skutečný materiál či předmět, respektive jeho skutečnou funkci. Poté by měl naučit následující kroky. V této souvislosti by pečovatel měl nejprve simulovat rozhovor pomocí skutečného telefonu (např. smartphonu), poté použít simulovaný telefon (např. hračku ve tvaru smartphonu), dále použít náhradní materiál místo telefonu (např. dřevěnou kostku napodobující smartphone) a nakonec



Napodobovací dovednosti lze učit také pomocí předmětů, jako jsou kuchyňské náčiní nebo předměty z domácnosti.

simulovat používání telefonu pouze pomocí ruky bez použití jakéhokoli hmatatelného materiálu či předmětu.



Obrázek5 . Kombinace 5 různých napodobovacích činností bez předmětů.

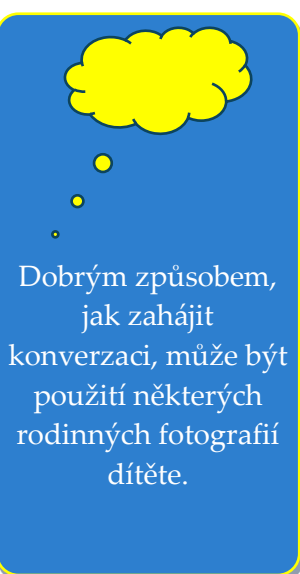
Pokud dítě přesně napodobí/zopakuje to, co dělá pečovatel, měl by pečovatel dítě okamžitě odměnit a vysvětlit mu, proč je chváleno, odměňováno nebo posilováno (například: „Velmi dobře jsi mě napodobil“ nebo „Udělal jsi přesně to, co já, vedl sis skvěle“).

2.4.5 Vzájemná konverzace (RC)

Vzájemná konverzace zahrnuje reagování na sociální podněty, sdílení pozornosti, střídání se v konverzaci a projevování vhodného sociálního chování. Například přirozený tok komunikace tam a zpět. Jednoduchý vzájemný rozhovor zahrnuje kladení krátkých, jasných otázek v daném kontextu, pozorné naslouchání a čekání s očekávanými pohledy a gesty, připomínání dítěti, co má v daném kontextu říci, je-li to potřeba, a verbální posilování dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s autismem, pokud během rozhovoru dobře reaguje. Pečovatel může využít nebo vytvořit několik možností, jak zahájit či udržet vzájemný rozhovor s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s autismem: například rutinní rozhovor o každodenních úkolech či plánech, povídání o rodinných fotografiích s využitím

„otázek začínajících na ,kdo, co, kde, kdy, proč a jak“ a povídání o obrazových sekvencích znázorňujících podmět + předmět + sloveso.

K zahájení konverzace může pečovatel dítě se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s autismem oslovit otázkou: „Jaký máš plán na dnešek?“ nebo „Co bys chtěl dělat dnes ráno nebo o víkendu?“. Během této vzájemné konverzace by měl pečovatel pozorně naslouchat a čekat s očekávanými pohledy a gesty, v případě potřeby dítě navádět nebo mu připomenout, co má v daném kontextu říci, a verbálně ho pochválit, pokud reaguje správně.



Ve druhém příkladu může pečovatel učinit konverzaci konkrétnější a kontextovější tím, že použije některé rodinné fotografie dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s autismem pořízené v různých časech a v různých kontextech. Například při ukazování relevantních fotografií dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s autismem může pečovatel současně klást „otázky začínající na ,co“, jako například: „Co děláš?“, „Jaký byl ten výlet?“, „Kdo je ten starší člověk?“. Poté by pečovatel měl pozorně naslouchat a čekat s očekávanými pohledy a gesty, v případě potřeby dítě navést nebo mu připomenout, co by v daném kontextu mělo říci, a verbálně ho pochválit, pokud odpoví správně.

Další příležitostí k zahájení a udržení vzájemného rozhovoru či dialogu je mluvit o sériích obrázků, které ilustrují strukturu „podmět + předmět + sloveso“. Například když pečovatel ukáže dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s autismem fotografii, na které dítě hraje fotbal (kde podmětem je dítě, předmětem je fotbalový míč a akce kopnutí do míče je slovesem či činností), může se zeptat: „Co tady děláš?“ Během rozhovoru by pečovatel měl pozorně naslouchat a čekat s očekávanými pohledy a gesty, v případě potřeby dítě navést nebo mu připomenout, co má v daném kontextu říci, a verbálně ho pochválit, pokud odpoví správně. Tento příklad také pomáhá dětem se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s autismem zlepšit používání zájmen a tvorbu vět.

Pokud dítě správně zahájí nebo udržuje konverzaci, pečovatel by ho měl okamžitě odměnit a vysvětlit, proč je chváleno, odměňováno nebo posilováno (například: „Zahájil jsi se mnou velmi dobrou konverzaci“ nebo „Skvěle jsi poslouchal a mluvil“).

2.5 SHRNU TÍ

Jádrem moderní včasné intervence u dětí s poruchami řeči (LI), intelektuálním a vývojovým postižením (IDD) nebo speciálními vzdělávacími potřebami (SEN) je přechod od modelů založených výhradně na klinických odbornících k komunikačním intervencím prováděným pečovateli. Jelikož si děti osvojují jazyk v kontextu každodenních interakcí, je školení rodičů a pečovatelů, aby fungovali jako primární intervenční pracovníci, jak ekologicky platné, tak vysoce účinné. Tyto intervence nejen zlepšují jazykové výsledky dětí – jako je průměrná délka výpovědi (MLU) a slovní zásoba –, ale také vykazují mimořádně silné pozitivní účinky na výsledky rodičů, včetně zvýšené vnímavosti a správného používání výukových strategií.

Nejvýznamnější přístupy, včetně naturalistické behaviorální intervence, využívají zájmy dítěte k vytváření příležitostí ke komunikaci. Mezi klíčové strategie patří: (i) Úprava prostředí: Úmyslné zkomplikování prostředí (např. umístění hraček mimo dosah), aby bylo nutné o ně požádat. (ii) Modelování požadavků: Podněcování dítěte k reakci, když projeví zájem o nějaký předmět. (iii) Příležitostná výuka: Sledování iniciativy dítěte za účelem výuky funkční komunikace v daném okamžiku.

Rodiče nebo pečovatelé mohou po krátkém školení a koučování výrazně zlepšit správné uplatňování těchto strategií, což povede k okamžitému pokroku v jazykových cílech jejich dětí. Závěrem lze říci, že při intervenci by měl být přijat hierarchický přístup: začít se základními dovednostmi, jako je oční kontakt a napodobování, a postupně směřovat k funkčnímu žádání prostřednictvím podpory komplexní sociální reciprocity. Pro dospělé v životě dítěte (rodiče, učitele a podpůrný personál, jako jsou pečovatelé) je vzdělávání založené na důkazech neúčinnějším způsobem, jak zajistit dlouhodobý a celkový úspěch v komunikaci a sociálním začlenění.

2.6 ÚKOLY

1. Během intervence se pečovatel přesune do pozice „tváří v tvář“, aby podpořil oční kontakt. Toto uspořádání prostředí má především za cíl:
 - a) Omezení pohybu dítěte v místnosti.
 - b) Zvýšit výraznost sociálních signálů pečovatele.
 - c) Zabránit dítěti v hraní si s hračkami.
 - d) Zavedení restriktivního trestného postupu.
 - e) Přejít k aktivitě na stole.
2. Která strategie je nejúčinnější u dítěte, které se vyhýbá očnímu kontaktu, když je mu dána verbální výzva?
 - a) Zvýšení hlasitosti verbální výzvy.
 - b) Použití postupu „časového zpoždění“ a vyčkání na přirozený pohled.
 - c) Držení požadovaného předmětu v blízkosti očí pečovatele.
 - d) Nucení dítěte, aby otočilo hlavu směrem k pečovateli.
 - e) Ignorovat dítě, dokud se nepodívá.
3. Co je charakteristickým rysem „sociálně platného“ očního kontaktu při vzájemné interakci?
 - a) Nepřetržité zírání po dobu 60 sekund.
 - b) Krátké, funkční přesuny pohledu mezi předmětem a partnerem.
 - c) Pohled upřený pouze na podlahu.
 - d) Zavření očí, když se na něj někdo obrací.
 - e) Pohled upřený pouze na odměnu, je-li viditelná.
4. Žák se učí čekat 10 sekund, než dostane svačinu, a to s pomocí vizuálního časovače. Jedná se o příklad:
 - a) Negativního posilování.
 - b) Náhodného učení.
 - c) Ovládání podnětů pomocí vizuální podpory.
 - d) Senzorické integrace.

- e) Trestu.
5. Během deskové hry pečovatel řekne „Teď jsem na řadě já“ a poté „Teď jsi na řadě ty“. Jedná se o:
- a) Způsob, jak rychle vyhrát hru.
 - b) Technika odvedení pozornosti.
 - c) Forma izolace.
 - d) Pouze zkouška trpělivosti dítěte.
 - e) Předem připravená výzva k střídání se.
6. Proč je střídání v rozhovoru považováno za „vzájemnou“ dovednost?
- a) Protože vyžaduje vzájemnou interakci mezi partnery.
 - b) Protože se týká pouze jedné osoby.
 - c) Protože se jedná o motorickou dovednost.
 - d) Protože se učí v temné místnosti.
 - e) Protože nevyžaduje komunikaci.
7. Dítě napodobuje činnost pečovatele „tlačení autíčka“ s 2sekundovým zpožděním. Jedná se o:
- a) Vokální napodobování.
 - b) Napodobování bez předmětů.
 - c) Vzájemná konverzace.
 - d) Napodobování s předměty.
 - e) Schopnost čekat.
8. Pokud žák dokáže napodobit „tleskání“, ale nedokáže napodobit „dotýkání se nosu“, měl by učitel použít:
- a) Větší tlak.
 - b) Slovní nátlak.
 - c) Fyzickou pomoc (vedení rukou).
 - d) 10minutovou přestávku.
 - e) Těžší úkol, jako je „skákání“.

9. Pokud dítě nereaguje na podnět v rámci konverzace, pečovatel počká 5 sekund, než jej zopakuje. Toto „použití“ čekací doby se nazývá:
- a) Časové zpoždění.
 - b) Trest.
 - c) Ignorování.
 - d) Vymizení.
 - e) Odvedení pozornosti.
10. Která dovednost zahrnuje současně „napodobování“ a „střídání se“?
- a) Jídlo polévky.
 - b) Hra „Následuj vůdce“, ve které se děti střídají v roli vůdce.
 - c) Spánek.
 - d) Dívání se na zeď.
 - e) Tiché čtení knihy

Správné odpovědi

1.b, 2.c, 3.b, 4.c, 5.e, 6.a, 7.d, 8.c, 9.a, 10.b

2.7 ZDROJE

- Bondy, A., & Frost, L. (2001). *A Picture's Worth: PECS and Other Visual Communication Strategies in Autism*. (1st Ed.,). Woodbine House.
- Diken, Ö. (2014). Pragmatic language skills of children with developmental disabilities: A descriptive and relational study in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 55, 109-122. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2014.55.7>
- Finestack, L. H., Elmquist, M., Kuchler, K., Ford, A. B., Cakir-Dilek, B., Riegelman, A., Brown, S. J., & Marsalis, S. (2022). Caregiver-Implemented Communication Interventions for Children Identified as Having Language Impairment 0 Through 48 Months of Age: A Scoping Review. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 65(8), 3004-3055. https://doi.org/10.1044/2022_JSLHR-21-00543
- Harlaar, N., Hayiou-Thomas, M. E., Dale, P. S., & Plomin, R. (2008). Why do preschool language abilities correlate with later reading? A twin study. *Journal of Speech, Language, & Hearing Research*, 51(3), 688–705. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2008/049\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2008/049))
- Heidlage, J. K., Cunningham, J. E., Kaiser, A. P., Trivette, C. M., Barton, E. E., Frey, J. R., & Roberts, M. Y. (2020). The effects of parent-implemented language interventions on child linguistic outcomes: A meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 50, 6–23. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.12.006>
- Morreale, S. P., Valenzano, J. M., & Bauer, J. A. (2017). Why communication education is important: A third study on the centrality of the discipline's content and pedagogy. *Communication Education*, 66(4), 402–422. <https://doi.org/10.1080/03634523.2016.1265136>

- Rakap, S., Balikci, S., & Gulboy, E. (2025). Impact of a Parent Training Intervention on Turkish Mothers' Implementation of Milieu Teaching Strategies and Language Outcomes of Children with Intellectual Disability. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*.
<https://doi.org/10.1080/19447515.2025.2586993>
- Roberts, M. Y., Curtis, P. R., Sone, B. J., & Hampton, L. H. (2019). Association of parent training with child language development: A systematic review and meta-analysis. *Journal of the American Medical Association Pediatrics*, 173(7), 671–680. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2019.1197>
- Yazici, M. S., & McKenzie, B. (2020). Strategies Used to Develop Socio-Communicative Skills among Children with Autism in a Turkish Special Education School and Implications for Development of Practice. *International Journal of Disability, Development and Education*, 67(5), 515–535.
<https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1614152>
- Whitmire, K. A. (2026). Description of Service Delivery Models. Retrieved from www.medbridgeeducation.com

Naturalistická výuka



UČEBNICE PODPORA DĚTÍ SE SVP

Yusuf Akemoğlu, PhD



OBSAH

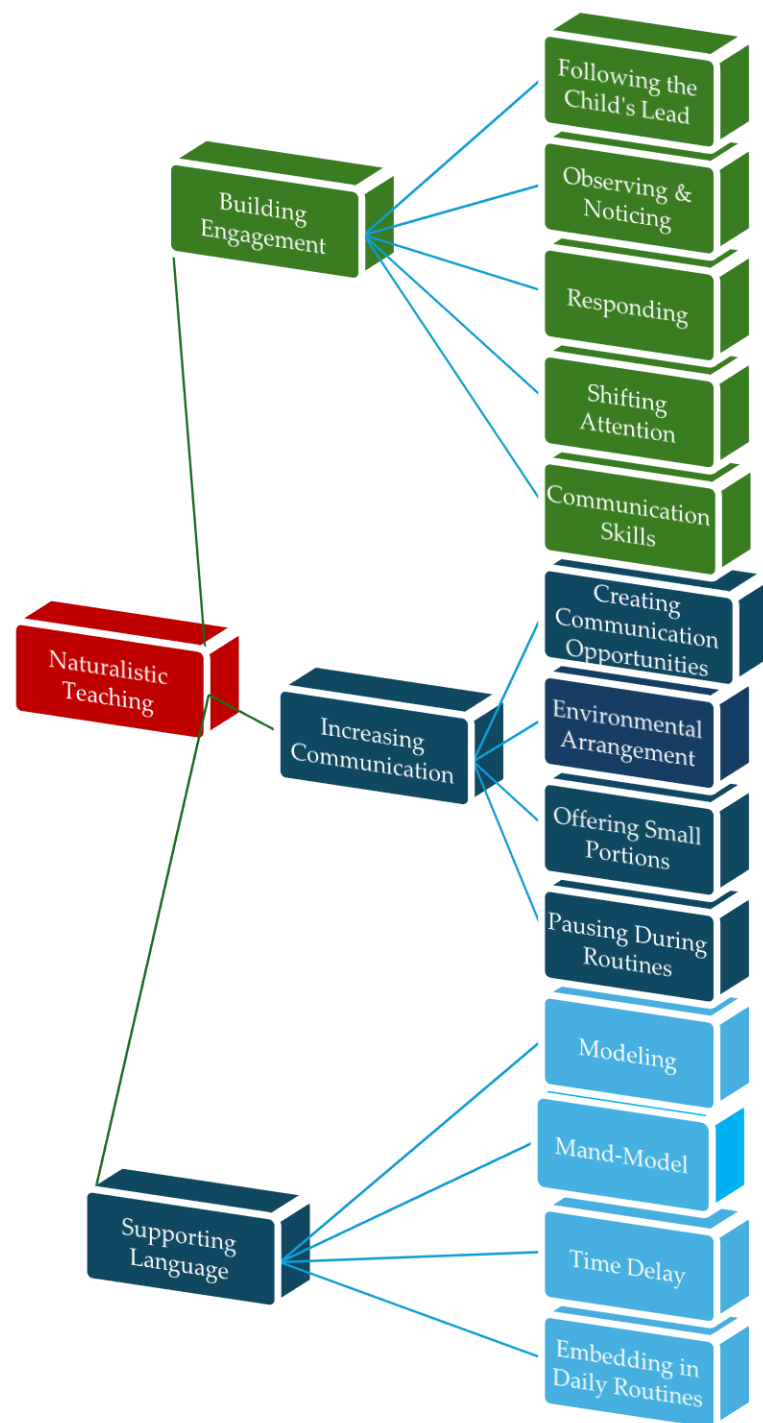
- Úvod
- Reagování na podněty dítěte
- Vytváření příležitostí ke komunikaci
- Prezentace
- Využití časového odkladu
- Začleňování jazyka do každodenních činností
- Shrnutí
- Hdnocení



VÝSTUPY Z UČENÍ

- Po prostudování této lekce:
- Definujte naturalistickou výuku
- Popište její účel
- Ukažte, jak se řídit iniciativou dítěte
- Vytvářejte příležitosti ke komunikaci
- Předvádějte komunikaci
- Využívejte časové odklady k podpoře samostatné komunikace
- Začleňujte komunikaci do každodenních činností

ČÍSLO
LEKCE: 3



3 NATURALISTICKÁ VÝUKA

3.1 ÚVOD

Komunikace nezačíná u stolu. Začíná v reálném životě. Začíná v okamžiku, kdy dítě sáhne po hračce, podívá se směrem k ledničce, zatáhne pečovatele za ruku nebo se usměje při koupání. Tyto okamžiky představují významné příležitosti k učení. Naturalistická výuka vychází z jedné jednoduché, ale přelomové myšlenky: děti se učí nejlépe, když se výuka odehrává v rámci smysluplných každodenních zážitků.

Pečovatelé již každý den poskytují desítky příležitostí k učení – při jídle, oblékání, hře, koupání, nakupování a před spaním. Bez záměrných strategií však tyto příležitosti mohou zůstat nepovšimnuty. Tato lekce představuje pět základních kompetencí, které pečovatelům pomohou proměnit každodenní interakce ve strukturované a podpůrné zážitky z učení.

Naučíte se, jak sledovat zájmy svého dítěte, jak uspořádat prostředí tak, aby podporovalo komunikaci, jak předvádět a rozšiřovat slovní zásobu, jak strategicky využívat časové odklady a jak začlenit výuku do přirozených rutin. V celé učebnici jsou uvedeny příklady z reálného života. Během učení budete mít příležitost zamyslet se nad svými vlastními postupy a určit oblasti, ve kterých byste mohli potřebovat další podporu. Naturalistická výuka nevyžaduje žádné speciální pomůcky. Vyžaduje však vnímavost, schopnost reagovat a záměrnost.

3.2 NÁSLEDOVÁNÍ INICIATIVY DÍTĚTE



Following the child's lead builds engagement, motivation, and communication.

Následování iniciativy dítěte znamená, že pečovatel záměrně pozoruje, rozpoznává a zapojuje se do aktuálních zájmů, činností a zaměření pozornosti dítěte (Watson, 1998). Místo toho, aby pečovatel řídil činnost, podporuje hru, materiály a styl interakce, které si dítě samo zvolilo (Schreibman et al., 2015).

Následování iniciativy dítěte zahrnuje:

- Umožnit dítěti účastnit se činností podle jeho zájmů
- Podporovat činnosti dítěte pomocí materiálů a lidí
- Respektovat, když dítě přesune svou pozornost
- zůstat u stejného tématu jako dítě

V naturalistické výuce je to první a nejdůležitější kompetence.

Vytváří zapojení, které je základem rozvoje komunikace. Když pečovatelé následují vedení dítěte:

- Dítě zůstává zapojené déle
- Dítě iniciuje více interakcí
- Zvyšuje se počet pokusů o komunikaci.

3.2.1 VÝZNAM NÁSLEDOVÁNÍ DÍTĚTE

Děti se učí nejlépe, když jsou emocionálně zapojeny do toho, co dělají.

Motivace aktivuje pozornost a pozornost aktivuje učení. Děti:

- Zůstávají déle zapojené
- Si aktivity více užívají
- Jednají samostatněji

Když dospělí děti příliš rychle usměrňují, může se stát, že:

- Ztratit soustředění
- začít klást odpor
- Projevovat frustraci
- Omezit snahu o komunikaci

Následování dítěte snižuje mocenské boje a zvyšuje spolupráci.

3.2.2 Jak dítě následovat?

Krok 1 – Pozorujte: Sledujte, s čím si vaše dítě hraje a čím se zabývá.

Zjistěte, co vaše dítě baví a co ho rozesměje. Poskytněte mu příležitosti zapojit se do aktivit, hrát si s materiály a účastnit se interakcí, které ho zajímají.

Krok 2 – Všimněte si: Všímání si znamená být si vědom toho, co vaše dítě dělá, a rozpoznávat smysluplné činnosti a interakce, kterým se věnuje.

Pečující osoba může zlepšit své schopnosti „všímání si“ tím, že (a) pečlivě pozoruje zájmy, signály a emocionální zapojení dítěte do určitých věcí, které má rádo, (b) je si vědoma toho, o co se dítě pokusí, a (c) čeká na pokusy dítěte o interakci a komunikaci.

Krok 3 – Sestupte na úroveň dítěte: Pečovatelé by se měli snažit přizpůsobit svou polohu úrovni dítěte. Pokud je dítě na podlaze, zkuste si na podlahu také sednout; pokud je dítě u stolu, posaďte se přímo naproti němu ke stolu. Nechte ho, aby si vás všimlo. Když si vás dítě všimne, dá mu to příležitost pokusit se s vámi komunikovat. Můžete ho povzbudit k další komunikaci tím, že na jeho pokusy budete reagovat.

Krok 4 – Reagujte: Pečovatelé mohou reagovat na své děti a zároveň se řídit jejich iniciativou. Existují dva způsoby, jak toho dosáhnout. Za prvé, napodobujte jeho činy a pokusy, i když je zaneprázdněno samo sebou. To mu pomůže si vás všimnout. Za druhé, reagujte klidně a pozitivně, když se vaše dítě snaží s vámi komunikovat a vysílá nějaké signály, jako jsou gesta nebo emoce (úsměvy). Můžete se na něj usmát, interpretovat jeho pokusy o komunikaci a/nebo vyhovět jeho potřebám.

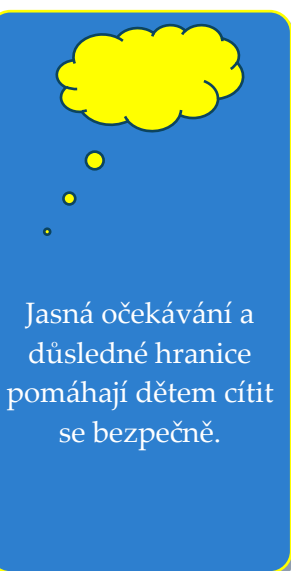
Krok 5 – Přesměrujte pozornost: Sledujte, kdy se zdá, že vaše dítě ztrácí zájem o určitou činnost, předmět nebo osobu a přesouvá svou pozornost na něco nebo někoho jiného. Přesměrujte svou pozornost ve chvíli, kdy vaše dítě přesouvá svou pozornost na jiné věci. V interakcích během dne se řiďte iniciativou vašeho dítěte.

3.2.3 Co NENÍ následováním dítěte

Následování vedení dítěte neznamena nechat dítě dělat cokoli bez omezení. Bezpečnost je vždy na prvním místě. Pokud se dítě chová nebezpečně, musí pečovatel klidně zasáhnout a nabídnout bezpečnou alternativu. Být vnímavý nikdy neznamena ignorovat bezpečnostní rizika (Akemoglu et al., 2020).

Neznamena to ani vyhýbání se vedení. Děti stále potřebují vzor, strukturu a podporu. Rozdíl spočívá v tom, že vedení následuje až po navázání kontaktu. Pečovatel se nejprve zapojí do činnosti dítěte a poté jemně přidává slova, nápady nebo drobná rozšíření vycházející z zájmu dítěte (Kaiser et al., 1993).

Ačkoli následování iniciativy dítěte neznamena odstranění hranic nebo rutin, jasná očekávání a důsledné limity pomáhají dětem cítit se bezpečně a být více motivované k učení se jazyku a komunikaci. Jídlo, čas na spaní a denní rutiny tak stále mají svou strukturu. V rámci této struktury může pečovatel sledovat zájmy dítěte a budovat interakci (Lane et al., 2016). A konečně to neznamena, že by se nikdy neměly zavádět nové nápady. Nové pojmy se



zavádějí přirozeně a v souvislosti s tím, co dítě právě dělá. Princip je jednoduchý: nejprve se zapojte, teprve poté veďte.

3.2.4 Časté chyby

Stejně jako odborníci i pečovatelé při snaze řídit se iniciativou dítěte dělají jednoduché chyby. Zde je několik příkladů toho, jak pečovatelé chybují.

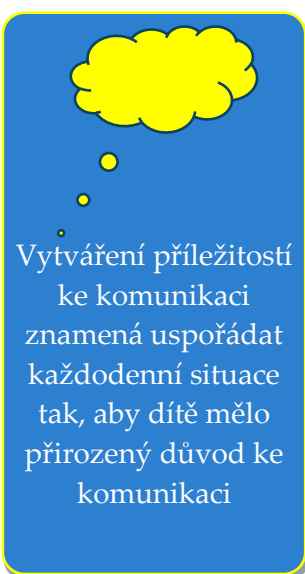
- Stanovují si vlastní program hry, místo aby se řídili programem dítěte
 - Požadují, aby je dítě následovalo
 - Zkouší dítě tím, že mu kladou příliš mnoho otázek, jako například „Co je to?“ nebo „Co tady vidíš?“
 - Odvádějí pozornost dítěte a mají nutkání ho opravovat
- Aby se těmito chybám vyhnuli, měli by pečovatelé:
- Následovat dítě tím, že budou pozorovat a vnímat jeho činy a zájmy
 - Pomalu se zapojovat do hry a interakce s dítětem
 - Napodobovat dítě a poté přidávat a předvádět nové činnosti, aniž by ho nutili je opakovat, a
 - Reagovat na komunikační projevy dítěte

3.3 Vytváření příležitostí ke komunikaci

Vytváření příležitostí ke komunikaci znamená uspořádat každodenní situace tak, aby mělo dítě přirozený důvod komunikovat (Rakap, 2017). Zatímco sledování iniciativy dítěte posiluje jeho zapojení, tato strategie zvyšuje počet případů, kdy dítě komunikaci samo zahajuje. Místo toho, aby pečovatel okamžitě uspokojoval každou potřebu, provádí drobné úpravy, které dítě jemně vybízejí k vyjádření přání, potřeb nebo nápadů.

Komunikace se rozvíjí, má-li svůj účel. Pokud dítě dostává vše automaticky, nemá téměř žádný důvod o něco žádat nebo se k něčemu vyjadřovat. Smysluplné příležitosti mohou vzniknout díky jednoduchým změnám v prostředí. Například umístění oblíbené hračky na dohled, ale mimo dosah, podávání malých porcí svačiny, krátká pauza před otevřením nádoby nebo nabídnutí dvou možností mohou dítě povzbudit k tomu, aby se podívalo, gestikulovalo, vydalo zvuk nebo promluvílo.

Krátké počkání asi tři až pět sekund dává dítěti čas na samostatnou reakci. Během této pauzy pečovatel očekávací sleduje dítě a zůstává pozorný. Pokud se dítě pokusí jakýmkoli způsobem komunikovat, pečovatel reaguje okamžitě a pozitivně.



Je důležité udržovat rovnováhu mezi výzvou a podporou. Cílem je podpořit komunikaci, nikoli vyvolat frustraci. Očekávání by měla odpovídat vývojové úrovni dítěte a všechny pokusy, ať už verbální či neverbální, by měly být uznány. Když pečovatelé důsledně vytvářejí tyto malé příležitosti v rámci každodenních rutin, děti začínají častěji iniciovat komunikaci a rozvíjejí větší samostatnost v komunikaci (Kaiser & Roberts, 2013).

3.3.1 Co znamená vytváření příležitostí?

Vytváření příležitostí ke komunikaci znamená záměrné nastavování každodenních situací tak, aby mělo dítě jasný a smysluplný důvod ke komunikaci (Zimmerman & Ledford, 2016). Místo toho, aby pečovatel předvídal každou potřebu a okamžitě na ni reagoval, dává dítěti prostor k tomu, aby iniciovalo komunikaci samo. V každodenním životě se dospělí často pohybují rychle – otevírají nádoby, podávají hračky, dokončují rutinu dříve, než má dítě šanci naznačit, co chce nebo potřebuje. I když se to může jevit jako užitečné, může to omezovat příležitosti ke komunikaci. Díky drobným, promyšleným úpravám pečovatelé povzbuzují děti, aby k interakci používaly oční kontakt, gesta, zvuky nebo slova.

Například když pečovatel chvíli podrží oblíbenou hračku, než ji podá, nabídne dvě možnosti nebo se při známé činnosti na chvíli zastaví, vytvoří tím pro dítě přirozenou příležitost k reakci. Tyto okamžiky jsou krátké a podporující, nikoli náročné. Cílem je pomoci dítěti zažít, že komunikace je účinná a má velkou sílu. Vytváření příležitostí ke komunikaci posiluje samostatnost, protože se dítě učí, že jeho jednání ovlivňuje okolí (Kaiser & Roberts, 2013).

3.3.2 Strategie prostředí

Úprava prostředí hraje ústřední roli při vytváření příležitostí ke komunikaci. Mnoho dětí nezačíná komunikovat jednoduše proto, že jsou jejich potřeby uspokojovány příliš rychle. Když dospělí předvídají a vše poskytují okamžitě, dítě má jen málo důvodů k žádání, komentování nebo hledání pomoci (Zimmerman & Ledford, 2016). Mírnou úpravou fyzického nebo sociálního prostředí mohou pečovatelé podpořit přirozenou komunikaci. Například umístění oblíbené hračky na dohled, ale mimo dosah, podávání malých porcí jídla namísto celé porce nebo krátká pauza před otevřením nádoby vytváří okamžik, ve kterém dítě potřebuje komunikovat, aby mohlo v činnosti pokračovat. Tyto drobné změny zvyšují příležitosti pro oční kontakt, gesta, vokalizace a slova.



Uspořádání prostředí by mělo působit přirozeně, nikoli uměle. Nejde o to, aby se dítěti něco odepíralo nebo aby bylo podrobena zkoušce. Jde o to zpomalit a dát dítěti prostor k jednání. Když si děti uvědomí, že komunikace jim pomáhá dosáhnout jejich cílů, jsou více motivovány k tomu, aby komunikaci samy iniciovaly. V průběhu času tyto opakované a smysluplné příležitosti posilují jak sebevědomí, tak nezávislost (Meadan et al., 2016).

3.3.3 Praktické činnosti během dne

Rodiče určují, kdy během dne a při jakékoli činnosti mohou využít naturalistickou výuku. V rámci těchto činností si děti samy vybírají, co chtějí v daném prostředí dělat. Například Betsy má jako cílovou komunikační dovednost pojmenovávání zvířat. Během času volného výběru jsou k dispozici různé hračky ve tvaru zvířat a Betsy se rozhodne, že po hodině matematiky chce skládat puzzle se zvířaty. Aby rodič podpořil Betsy v používání cílového

chování, může ji povzbudit, aby si vyžádala každý díl, který představuje jiné zvíře.

Rutinní činnosti se konají pravidelně. Rozhodování by mělo být začleněno do těchto rutinních činností, což žákům umožní řídit interakce. Například má Devin za cíl používat slova k žádosti o „více“. Každý den během svačiny mu rodič nabídne několik chutných možností (preclíky, plátky jablek, kostky sýra a pudink). Tyto pochoutky nechává mimo dosah a žákům dává na jejich žádost jen velmi malé porce. Tyto malé porce poskytují žákům, včetně Devina, četné příležitosti k tomu, aby požádali o „ještě“. Díky více možnostem svačiny může Devin činit rozhodnutí a řídit interakci.

Plánované aktivity jsou připravovány předem (tj. v rámci plánu výuky), aby poskytly jednotlivým žákům příležitosti procvičit si cílové chování. Opět by do aktivity mělo být začleněno rozhodování. Učitelka může například naplánovat přírodovědný experiment zabývající se měrnými jednotkami. Pokud je cílovým chováním to, aby Sam zahájil verbální komunikaci, může učitelka nechat žáky najít si partnery, vybrat předměty k měření (což žákům umožňuje volbu) a poté nechat jednoho žáka verbálně sdělit výsledky svému partnerovi, který data zaznamenává. Učitelka by se ujistila, že je Sam určen jako ten, kdo výsledky sděluje, a poskytla by mu veškeré potřebné podněty, aby mu pomohla verbálně sdělit výsledky svému partnerovi.

Tabulka 6

Příklady vytváření příležitostí ke komunikaci v rámci každodenních aktivit

Každodenní činnost	Úprava ze strany pečovatele	Reakce dítěte	Reakce pečovatele
Čas na svačinu	Nabídněte malé	Dívá se, natahuje ruce, říká „ještě“	Okamžitě mu dejte další a předved'te gesto „ještě“

Každodenní činnost	Úprava ze strany pečovatele	Reakce dítěte	Reakce pečovatele
Čas na svačinu	porce a počkejte		
	Na chvíli podržte uzavřenou nádobu	Ukazuje, vydává zvuky, říká „otevřít“	Otevřete nádobu a řekněte „otevři!“
Hra	Přestaňte tlačit autíčko a udělejte pauzu	Podívá se, zatlačí autíčko směrem k dospělému a řekne „jed“	Pokračujte ve hře a řekněte „jeď, autíčko!“
Oblékání	Oblékne si jednu botu a počká	Podívá se na druhou botu, ukáže na ni a řekne „bota“	Obleč si druhou botu a pojmenuj ji
Koupání	Dejte mu vždy jednu hračku	Natáhne ruku, vydá zvuk, požádá o hračku	Podávejte hračku a popište činnost
Čas jídla	Nabídněte dvě možnosti (např. jablko nebo banán)	Ukažte na volbu nebo ji pojmenujte	Vybranou věc dejte a označte ji

3.3.3.1 Umístění požadovaných předmětů – na dohled, ale mimo dosah dítěte

Jednou z nejúčinnějších strategií je umístění oblíbených předmětů tam, kde je dítě vidí, ale nemůže k nim samostatně dosáhnout. To okamžitě vytváří důvod ke komunikaci. Například:

- Položte oblíbenou hračku na vysokou polici.
- Umístěte bublinky na pult.
- Svačinky uchovávejte v uzavřené, viditelné nádobě.

Když dítě uvidí požadovanou věc, ale nemůže na ni dosáhnout, může:

- Podívat se na pečovatele
- Natáhnout ruku
- ukázat prstem
- Vydat zvuk
- Vyslovit název předmětu

Pečovatel by měl chvíli počkat a na jakýkoli pokus okamžitě reagovat.

Tato strategie zvyšuje spontánní iniciativu, protože motivace je vysoká.



Obrázek6 . Příklady umístění požadovaných předmětů

3.3.3.2 Přerušování činnosti během známé hry

Pauzy v předvídatelných okamžicích vybízejí dítě k dokončení interakce.

Zde je několik příkladů:

- Začněte zpívat oblíbenou písničku a zastavte se před posledním slovem.
- Jednou zatlačte na houpačku a udělejte pauzu.
- Začněte foukat bubliny a počkejte.

Děti se často pokoušejí:

- Doplnit chybějící slovo
- Gesto, aby pokračovali
- Říct „ještě“ nebo „znovu“

Instead of giving the entire item at once, provide small amounts to create repeated opportunities for communication

Tato strategie funguje dobře, protože se opírá o předvídatelnost rutiny. Dítě předvídá, co by se mělo stát dál, a je motivováno v tom pokračovat.

3.3.3 Nabízejte málo – “po troškách”

Místo toho, abyste dali celou věc najednou, podávejte malé množství, abyste vytvořili opakované příležitosti ke komunikaci.

Příklady:

- Jeden krekr místo celé misky
- Jeden kousek skládačky po druhém
- Jeden kostku po kousku

Po podání malé porce se na chvíli zastavte. Dívejte se očekávavě. Dejte dítěti prostor, aby si vyžádalo další. Tato strategie:

- Podporuje opakování komunikace
- Rozvíjí schopnost žádat
- Zvyšuje počet interakčních kol

Zároveň udržuje interakci v chodu.

3.4 MODELOVÁNÍ, MAND-MODEL, ZPOŽDĚNÍ

Někdy vede zapojení dítěte do interakce, při které reaguje na podněty v připraveném prostředí, k tomu, že dítě předvede cílovou komunikační dovednost (Akemoglu et al., 2020). Pokud však dítě neprojeví cílovou komunikační dovednost, lze k vyvolání cílových dovedností použít přímější naturalistické výukové strategie. Mezi tyto strategie patří modelování, mand-model a časové zpoždění. Jakmile se dítě zapojí a zahájí komunikaci, dalším krokem je posílení samotného jazyka (Meadan et al., 2016). Společně tyto strategie zvyšují jak množství, tak složitost komunikace dítěte.

Rodiče by měli tyto strategie uplatňovat následovně:

- Vytvoření sdílené pozornosti
- Představení strategie
- počkáním 3–5 sekund
- Ocenění správné odpovědi a poskytnutí požadované hračky/materiálu.

Tabulka 7

Přehled strategií jazykové podpory v naturalistické výuce

Strategie	Hlavní účel	Kdy ji použít	Chování pečovatele	Přínos pro dítě
Vytváření vzoru	Zvýšení reakcí a rozšíření slovní zásoby	Když je dítě zaujaté, ale moc nemluví	Vyslovte cílový výraz nebo krátkou frázi zřetelně	Rozšiřuje slovní zásobu prostřednictvím opakování vystavení
Mand-Model	Podporujte pokusy o verbální i neverbální komunikaci	Když dítě začíná používat slova	Položte jednoduchou otázku, počkejte a v případě potřeby předvedte příklad	Zvyšuje počet pokusů o vyslovení slov
Časová prodleva	Podporujte samostatné zahájení	Když je dítě motivované během běžných činností	Předtím, než mu pomůžete, počkejte 3–5 sekund a očekávaně se na něj podívejte	Buduje samostatnost a iniciativu

3.4.1 Vzor

Modelování znamená vyslovit správné slovo nebo krátkou frázi během smysluplné interakce, aniž by se od dítěte vyžadovalo, aby to zopakovalo.

Cílem je vystavení dítěti danému podnětu, nikoli vyvíjení tlaku (Kaiser & Roberts, 2013).

Jazyk by měl vždy odpovídat tomu, na co se dítě právě soustředí. Pokud dítě tlačí autíčko, pečovatel řekne: „Autíčko.“ Pokud dítě sahá po džusu, pečovatel řekne: „Džus.“ Slova mají největší sílu, když přímo souvisejí s tím, co dítě právě dělá nebo vidí. Účinné modelování je:

- Krátké a jasné
- Vztahuje se k činnosti dítěte
- Mírně nad aktuální úroveň dítěte

Modelování zahrnuje také rozšiřování slovní zásoby. Když dítě řekne slovo, pečovatel ho zopakuje a přidá jedno smysluplné slovo.

Dítě: „Auto.“

Pečovatel: „Modré auto.“

Dítě: „Víc.“

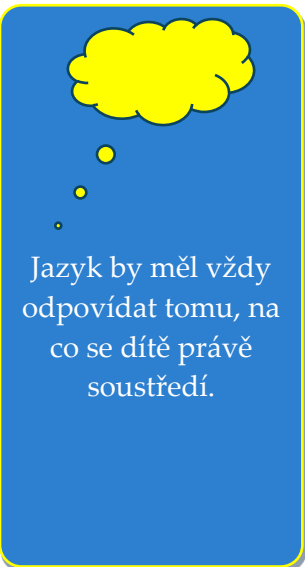
Pečovatel: „Víc džusu.“

3.4.2 Mand-Model

Mand-model kombinuje podnět s modelem. Dává dítěti šanci reagovat samostatně, ale v případě potřeby mu poskytuje podporu. Postup je jednoduchý:

- Položte krátkou otázku nebo dejte jednoduchý podnět.
- Počkejte 3–5 sekund.
- Pokud dítě nereaguje, ukažte mu vzor.

Zde je příklad:



Pečovatel se zeptá: „Co chceš?“ a počká 3–5 sekund.
Dítě řekne: „Džus“ a pečovatel mu dá džus.

Doba čekání je důležitá. Mnoho dětí potřebuje čas na zpracování informace, než odpoví. Pokud pečovatel předvede vzor okamžitě, dítě ztratí příležitost zkusit to samostatně. Metoda „mand-model“ je nejužitečnější, když dítě začíná používat slova, ale stále potřebuje povzbuzení. Měla by se však používat uvážlivě. Pokud se každá interakce stane otázkou, může se komunikace jevit spíše jako test než jako rozhovor. Metodu „Mand-model“ je třeba vyvážit jednoduchým předváděním a přirozenými komentáři (Bruinsma et al., 2019).

3.4.3 Časová prodleva

Časová prodleva záměrně buduje samostatnost. Spočívá v pauze předtím, než pomůžete, dáte něco nebo dokončíte akci, aby mělo dítě příležitost začít samo (Hancock & Kaiser, 2002). Místo okamžité reakce pečovatel počká 3–5 sekund, přičemž udržuje oční kontakt a očekávaný výraz. Například:

- Nafoukněte bubliny, zastavte se a očekávajícím pohledem čekejte, až vaše dítě řekne „ještě“.
- Začněte zpívat, zastavte se před posledním slovem a očekávajícím pohledem sledujte, zda dítě řekne poslední slovo.
- Dejte dítěti jednu botu a očekávajícím pohledem ho pobídněte, aby si vyžádalo druhou botu.

Tato krátká pauza signalizuje, že se očekává reakce. Dítě může pohledem, gestem, zvukem nebo slovem reagovat. Časová prodleva učí dítě, že komunikace ovlivňuje okolí. Postupem času se počet iniciativ zvyšuje a počet podnětů klesá (Meadan et al., 2016).



Časová prodleva učí dítě, že komunikace ovlivňuje okolí.

3.5 ZAČLENĚNÍ UČENÍ DO KAŽDODENNÍCH ČINNOSTÍ

Přirozená výuka je nejúčinnější, když probíhá v rámci každodenního života. Děti se učí nejlépe, když jsou jazyk a interakce spojeny se smysluplnými, opakujícími se rutinami. Začlenění výuky do každodenních rutin znamená záměrné využívání běžných okamžiků, jako jsou jídla, oblékání, koupání, hra a přechody mezi činnostmi, jako příležitostí ke komunikaci a učení (Rakap, 2017). Místo vyhrazení zvláštního „času na výuku“ pečovatelé přirozeně začleňují strategie do průběhu celého dne. Díky tomu se učení jeví jako známé, předvídatelné a funkční (Diken et al., 2017).

Rutiny poskytují předvídatelnost, a proto snižují úzkost a zvyšují porozumění tomu, co bude následovat. Když děti vědí, co se stane dál, mohou se více soustředit na komunikaci. Denní rutiny tak poskytují:

- Opakování
- Jasná očekávání
- Přirozenou motivaci

Protože se rutiny opakují každý den, nabízejí mnoho příležitostí k procvičování stejných dovedností v smysluplných kontextech. Například žádost o „ještě“ během svačiny se vyskytuje každý den. Pojmenovávání oblečení při oblékání se děje každý den. Tyto opakované příležitosti posilují učení a zapamatování si.

3.5.1 Začlenění strategií

Všechny výše zmíněné strategie lze začlenit do každodenních činností:

Během jídla:

- Řiďte se podle dítěte (všimněte si jeho preferencí v jídle).
- Vytvářejte příležitosti ke komunikaci (malé porce).
- Ukažte příklad a rozšiřujte slovní zásobu („Červené jablko.“).
- Využijte časovou prodlevu (před podáním další porce udělejte pauzu).

Při oblékání:

- Udělejte pauzu před obutím druhé boty.
- Ukažte názvy oblečení.
- Rozšiřujte požadavky („Obleč si botu.“ → „Obleč si modrou botu.“).

Během hry:

- Zapojte se do činnosti dítěte.
- Na chvíli podržte předměty, abyste dítě povzbudili k žádostem.
- Rozšiřujte jednoduchá slova na krátké věty.

Během koupání:

- Pojmenovávejte části těla.
- Před nalitím vody se na chvíli zastavte.
- Podporujte výrazy jako „ještě“ nebo „znovu“.

Cílem není přidávat další práci, ale využít to, co se již děje.

Tabulka 8

Jak začlenit přirozenou výuku do každodenních rutin

Každodenní rutina	Co dělá rodič	Co říct	Na co počkat	Co dál
Čas na svačinu	Šťávu si schovejte, ale hned ji neotvírejte	„Džus“ (pauza)	Ukažte a řekněte „otevřít“	Ukažte: „Otevři džus.“ a otevřete ho
Oblékání	Oblečte si jednu botu a udělejte pauzu	„Bota“ (pauza)	Podívejte se na druhou botu a řekněte „bota“	Řekněte „Mám na sobě modrou botu.“ a obujte si ji
Hraj	Drž bubliny a čekej	„Bubliny“ (pauza)	Oční kontakt, „ještě“ nebo natáhni ruku	Foukej bubliny a řekni: „Víc bublin!“
Čtení knížky	Ukažte na obrázek a udělejte pauzu	„Pes“ (pauza)	Ukažte na obrázek nebo řekněte „pes“	Řekněte „Velký pes.“
Čas na hudbu	Zastavte se před posledním slovem písničky	„Twinkle, twinkle...“ (pauza)	Doplňte poslední slovo	Dokončete písničku s nadšením
Hra venku	Zastav houpačku	„Připraveni...“ (pauza)	Řekni „jed“ nebo se podívej	Zatlačte na houpačku a řekněte „Jed!“
Uklízení	Držte koš na hračky a počkejte	„Dej dovnitř“ (pauza)	Vložte hračku dovnitř nebo řekněte „dovnitř“	Řekněte „Hračka v krabici.“

3.5.2 Důslednost v průběhu aktivit

Konzistence je zásadní. Když pečovatelé používají stejné podpůrné strategie v rámci různých rutin, děti se naučí, že komunikace má vždy smysl.

Dovednosti osvojené během jedné činnosti se začnou přenášet i do jiných. Dítě, které se naučí požádat o „ještě“ během svačiny, může začít slovo „ještě“ používat i při hře. Začlenění výuky zvyšuje:

- Generalizace
- Nezávislost
- Sebedůvěru
- Spontánní komunikaci

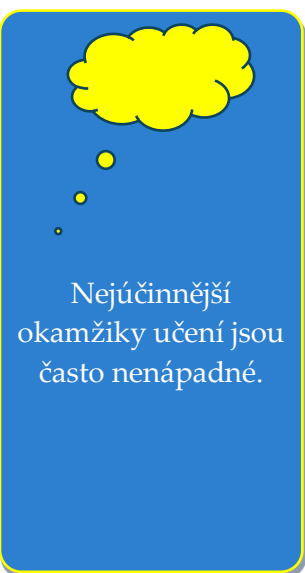
Čím přirozenější je kontext, tím trvalejší je učení.

- Aby se výuka jevila jako přirozená, nikoli vynucená

Při začleňování výuky do každodenních rutin je důležité, aby interakce působily přirozeně a byly příjemné. Přirozené a příjemné interakce vycházejí z nenucených rutin. Rodiče proto musí zajistit, aby interakce a příležitosti k učení byly začleněny do přirozených rutin a každodenních událostí jejich vlastní rodiny (Zimmerman & Ledford, 2016). Dítě musí mít pocit, že komunikuje, a ne že je poučováno. Aby výuka působila přirozeně, měli by rodiče:

- Řídit se iniciativou a zájmem dítěte
- Reagovat na zájem dítěte vřelým způsobem
- Předvádět vhodnou interakci a komunikaci
- Zachovejte přirozený charakter interakce, aniž byste ji měnili

Rodič může rodinné rutiny obohatit o výuku tím, že ji začlení do běžného průběhu dne. Pouhé nabídnutí možností volby během každodenní interakce znamená začlenění přirozené výuky, aniž by došlo k narušení dětské rutiny. Pro ilustraci:



- Rodič může nabídnout možnosti, kde si hrát, tím, že řekne: „Josephe, chceš sedět na židli nebo na podlaze?“
- Nabídněte možnosti volby během jídla slovy: „Josephe, chceš modrý hrnek nebo červený hrnek?“ „Chceš brokolici nebo rozinky?“ „Chceš mléko nebo džus?“
- Nabídněte mu na výběr, co si oblékne, například: „Josephe, chceš žlutý kabát nebo pruhovaný kabát?“ „Zelené ponožky nebo bílé ponožky?“

V ideálním naturalistickém výukovém prostředí:

- je interakce vřelá a vstřícná
- Jazyk navazuje na to, na co se dítě soustředí
- Pauzy jsou krátké a podporující
- Úspěch je okamžitě posílen

Nejúčinnější výukové momenty jsou často nenápadné (Kaiser & Roberts, 2013).

3.6 SHRNU TÍ

V této kapitole jsme se dozvěděli, že naturalistická výuka je soubor postupů zahrnujících sledování iniciativy dítěte, vytváření příležitostí ke komunikaci, úpravu prostředí, modelování, mand-model a strategie časového zpoždění založené na behaviorálních principech. Naturalistickou výuku lze využít k tomu, aby se dětem usnadnila komunikace nebo aby se staly společenskými. Může být užitečná jak u dětí, které ještě nepoužívají řeč ke komunikaci, tak u dětí, které se dokážou vyjadřovat slovy. Jelikož je naturalistická výuka navržena tak, aby se dala používat v jakémkoli prostředí a po celý den, lze dovednosti snáze generalizovat.

Rodiče mohou mít potíže reagovat na komunikační pokusy dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Naturalistická výuka však může dítěti pomoci používat bohatý jazyk v rámci osobních interakcí s rodiči a vrstevníky. Když k této interakci dojde, lze naturalistické strategie využít k dosažení cílových chování.

Strategie naturalistické výuky jsou navrženy tak, aby podporovaly komunikační dovednosti dětí v sociálních situacích a při každodenních činnostech na základě jejich vlastních zájmů, motivace a emocionální vazby. Když děti projeví zájem, jsou motivovanější a otevřenější učení, a tak začínají budovat komplexní dovednosti, které se přirozeně posilují a jsou vhodné pro danou interakci.

Zjistili jsme tedy, že pro motivaci dítěte je klíčové řídit se jeho iniciativou. Aby se rodič mohl řídit iniciativou dítěte, musí pozorovat a vnímat jeho zájmy, a poté se k této iniciativě připojit a reagovat na jeho potřeby, přání a komunikační projevy. V návaznosti na to mohou rodiče vytvářet příležitosti ke komunikaci tím, že přizpůsobí prostředí a upraví své denní rutiny. Poté mohou rodiče předvádět vhodný jazyk, klást otevřené otázky nebo otázky nabízející výběr a

využívat pauzy k podpoře iniciativy dítěte. A konečně mohou rodiče uplatňovat strategie naturalistického učení v průběhu celého dne dítěte a začlenit je do jeho každodenních rutin a činností. Činnosti, do nichž je naturalistická výuka začleněna, mohou být řízené dítětem, rutinní nebo plánované. V neposlední řadě byla naturalistická výuka ve výzkumu potvrzena jako účinný soubor strategií pro mnoho dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (SEN), poruchami autistického spektra (ASD) a mentálním postižením (ID) (Dubin & Leiberman-Betz, 2020; Schreibman et al., 2015).

3.7 Otázky

1. Následovat vedení dítěte znamená...
 - a) Výuka nové slovní zásoby během hry
 - b) Nasměrování činnosti k učebním cílům
 - c) Navázání na aktuální zájem dítěte
 - d) Časté kladení otázek
 - e) Opravovat chování při hře
2. Který příklad nejlépe ilustruje následování iniciativy dítěte?
 - a) Pozorování dítěte při hře a následné zapojení se do hry
 - b) Počítání kostek při hře s autíčky
 - c) Představení nové hračky během skládání puzzle
 - d) Ověřování znalostí barev během svačiny
 - e) Nasměrování dítěte k jiné činnosti
3. Vytváření příležitostí ke komunikaci zahrnuje:
 - a) Okamžité reagování na všechny potřeby
 - b) Čekání pouze na spontánní řeč
 - c) Zvýšení počtu oprav
 - d) Opakování pokynů
 - e) Uspořádání prostředí tak, aby podněcovalo k žádostem
4. Podávání malých porcí svačiny je účinné, protože:
 - a) Ovládá chování
 - b) Ověřuje slovní zásobu
 - c) Omezuje samostatnost
 - d) Vytváří opakované příležitosti k žádání
 - e) Urychluje rutiny
5. Modelování znamená:
 - a) Požadovat, aby dítě zopakovalo slovo

- b) Vyslovit nové slovo související s tím, na co se dítě soustředí
 - c) Položit otázku předtím, než promluvíte
 - d) Přímoou opravu gramatiky
 - e) Ignorování nesprávné výslovnosti
6. Rozšiřování slovní zásoby zahrnuje:
- a) Nahrazování slov dítěte
 - b) Přidání několika nových vět
 - c) Doplnění jednoho smysluplného slova do výpovědi dítěte
 - d) Opravu výslovnosti
 - e) Ověření porozumění
7. V modelu „mand“ by pečovatel měl:
- a) Okamžitě předvést vzor, aniž by čekal
 - b) Krátce počkat, než předvede vzor
 - c) Zcela se vyhnout nápovědám
 - d) Opravovat každou odpověď
 - e) Používat dlouhá vysvětlení
8. Účelem časového zpoždění je:
- a) Podpořit samostatné zahájení činnosti
 - b) Zvýšit závislost
 - c) Omezit komunikaci
 - d) Prodloužit dobu výuky
 - e) Vytvořit frustraci
9. Začlenění výuky do rutin pomáhá, protože rutiny jsou:
- a) Nepředvídatelné
 - b) Vzácné
 - c) Oddělené od každodenního života
 - d) Určené pouze pro strukturovanou výuku
 - e) Opakující se a smysluplné

10. Pokud se výuka jeví jako vynucená, měl by pečovatel:

- a) Zvýšit nároky
- b) Přidat více otázek
- c) Ukončit interakci
- d) Zjednodušit a znovu navázat kontakt
- e) Okamžitě opravit

Správné odpovědi

1.c, 2.a, 3.e, 4.d, 5.b, 6.c, 7.b, 8.a, 9.e, 10.d

3.8 ZDROJE

- Akemoglu, Y., Meadan, H., & Towson, J. (2020). Embedding naturalistic communication teaching strategies during shared interactive book reading for preschoolers with developmental delays: A guide for caregivers. *Early Childhood Education Journal*, 48, 759-766.
- Bruinsma, Y., Minjarez, M., Schreibman, L., & Stahmer, A. (Eds.). (2019). *Naturalistic developmental behavioral interventions for autism spectrum disorder*. Brookes Publishing.
- Diken, İ. H., Diken, Ö., Ünlü, E., & Arikan, A. (2017). *Doğal öğretim süreci: okul öncesi kaynaştırma sınıflarında öğretmenler için doğal öğretim süreci*. TUBITAK 1001.
- Hancock, T. B., & Kaiser, A. P. (2002). The effects of trainer-implemented enhanced milieu teaching on the social communication of children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22(1), 39-54.
- Kaiser, A. P., Ostrosky, M. M., & Alpert, C. L. (1993). Training teachers to use environmental arrangement and milieu teaching with nonvocal preschool children. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 18(3), 188-199.
- Kaiser, A. P., & Roberts, M. Y. (2013). Parent-implemented enhanced milieu teaching with preschool children who have intellectual disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 56, 295-309.
- Lane, J. D., Lieberman-Betz, R., & Gast, D. L. (2016). An analysis of naturalistic interventions for increasing spontaneous expressive language in children with autism spectrum disorder. *The Journal of Special Education*, 50(1), 49-61.
- Meadan, H., Snodgrass, M. R., Meyer, L. E., Fisher, K. W., Chung, M. Y., & Halle, J. W. (2016). Internet-based parent-implemented intervention for young children with autism: A pilot study. *Journal of Early Intervention*, 38(1), 3-23.

- Rakap, S. (2017). Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimi uygulamalarının desteklenmesinde doğal öğretim yaklaşımları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(03), 471-492.
- Watson, L. R. (1998). Following the child's lead: Mothers' interactions with children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28(1), 51-59.
- Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee, G. G., ... & Halladay, A. (2015). Naturalistic developmental behavioral interventions: Empirically validated treatments for autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45, 2411-2428.
- Zimmerman, K.N. & Ledford, J.R. (2016). Environmental arrangement. In *Evidence-based instructional practices for young children with autism and other disabilities*. Retrieved from <http://ebip.vkcsites.org/environmental-arrangement>

1.1.1.1 Výuka založená na aktivitách



OBSAH

- Úvod
- Výuka založená na aktivitách
- Modul 1: Zkušenostní učení
- Modul 2: Napodobování
- Modul 3: Kooperativní hra
- Modul 4: Rytmicko-pohybové aktivity
- Modul 5: Asociativní učení



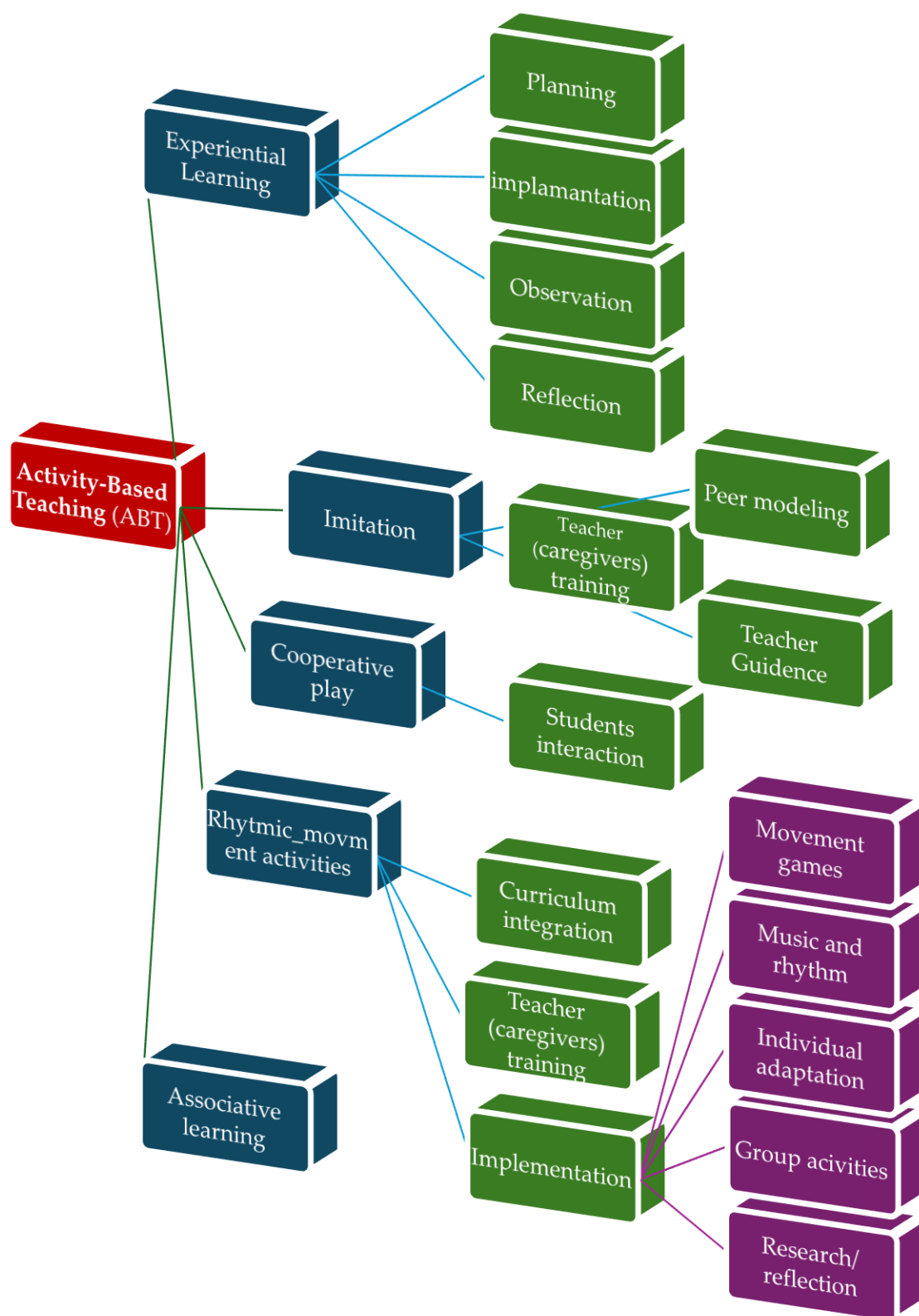
VÝSTUPY Z UČENÍ

- **Po prostudování této kapitoly bude čtenář schopen:**
- Popsat principy výuky založené na aktivitách.
- Vysvětlit klíčové přístupy k učení založenému na aktivitách.
- Rozpoznat příležitosti k učení v každodenních činnostech.
- Analyzovat zapojení dětí do aktivit.
- Vyhodnotit dopad na inkluzi a vývo.

UČEBNICE PODPORA ROZVOJE DĚTÍ SE SVP

Barbora Bazalová
Dana Zámečnicková
Veronika Včelíková
Ondřej Ling

ČÍSLO
LEKCE: 4



4 VÝUKA ZALOŽENÁ NA AKTIVITÁCH

4.1 ÚVOD

Výuka založená na aktivitách vychází z poznatku, že malé děti se nejúčinněji učí prostřednictvím aktivní účasti, objevování a zapojení do smysluplných každodenních zážitků. Namísto vnímání učení jako samostatného či izolovaného procesu tento přístup integruje vzdělávací cíle do hry, pohybu, každodenních činností a sociálních interakcí. Studenti již možná znají související pojmy, jako je učení založené na hře, vzdělávání zaměřené na dítě nebo zážitkové učení, z předchozích kapitol. Výuka založená na aktivitách navazuje na tyto předchozí znalosti tím, že ukazuje, jak může cílená výuka probíhat v přirozených kontextech, které děti vnímají jako motivující a relevantní (Bredekamp, 2014).

Současný výzkum v oblasti raného dětství zdůrazňuje, že učení je sociálně zprostředkovaný proces formovaný interakcí s vrstevníky, dospělými a okolním prostředím. V předchozích kapitolách byly možná představeny pojmy jako vývojově přiměřená praxe, inkluzivní vzdělávání a role pozorování při porozumění potřebám dětí. Výuka založená na aktivitách propojuje tyto základy tím, že zdůrazňuje roli pedagoga při plánování prostředí a aktivit, které podporují komunikaci, sociální rozvoj, samostatnost a zapojení všech dětí (DEC, 2014; NAEYC, 2020).

Tato jednotka představuje výuku založenou na aktivitách jako flexibilní, avšak strukturovaný přístup, který podporuje rozmanité žáky, včetně dětí s vývojovými zpožděními a postižením. Poskytuje návod, jak začlenit vzdělávací cíle do každodenních rutin a jak využít přirozenou motivaci k posílení zapojení dětí. Jednotka představuje pět klíčových modulů – zážitkové učení, napodobování, kooperativní hry, rytmicko-pohybové aktivity a asociativní učení – a vysvětluje, jak každý z nich přispívá k celostnímu vývoji dítěte. Prostřednictvím praktických příkladů a návodů k reflexi budou účastníci kurzu zkoumat, jak se každodenní činnosti mohou stát účinnými pedagogickými nástroji, jsou-li cíleně využívány. Propojením teorie s praxí

podporuje tato lekce vytváření inkluzivních vzdělávacích prostředí typu „“, kde se všechny děti mohou aktivně zapojit, cítit se kompetentní a zažít úspěch (Barton & Smith, 2015).

4.2 VÝUKA ZALOŽENÁ NA ČINNOSTI

Výuka založená na aktivitách (ABT) zdůrazňuje, že malé děti se nejúčinněji učí prostřednictvím aktivního zapojení do smysluplných, reálných činností, nikoli prostřednictvím izolované výuky. Tento přístup integruje vzdělávací cíle do každodenních rutin, hry, pohybu a sociálních interakcí, čímž činí učení přirozeným, motivujícím a vývojově přiměřeným (Bredekamp, 2014). Žáci, kteří jsou již obeznámeni s učením založeným na hře, přístupy zaměřenými na dítě nebo zážitkovým učením, mohou na těchto předchozích konceptech stavět a pochopit, jak ABT tyto strategie rozšiřuje a strukturová pro cílenou výuku.



Klíčové body

Děti se učí prostřednictvím aktivní, smysluplné hry; dospělí jim v tom pomáhají. Podporuje to inkluzi, spolupráci, napodobování, pohyb a rozvoj dovedností pro reálný život.

V rámci ABT se role dospělého posouvá od tradiční výuky k usnadňování. Pedagogové plánují prostředí, pozorují děti a přizpůsobují aktivity individuálním potřebám, přičemž začleňují vzdělávací cíle do každodenních zážitků. Tento přístup podporuje komunikaci, sociální interakci, samostatnost a inkluzi všech dětí, včetně těch s vývojovými zpožděními, poruchami autistického spektra nebo tělesným a zdravotním postižením (Barton & Smith, 2015; DEC, 2014). Tím, že využívá každodenní činnosti jako příležitosti k učení, ABT přirozeným a smysluplným způsobem podporuje zapojení, sebevědomí a kompetence. Tato kapitola představuje pět klíčových podoblastí ABT, které slouží jako vodítko pro praktické uplatnění.

Zkušenostní učení umožňuje dětem budovat znalosti prostřednictvím přímých zkušeností a reflexe. Napodobování umožňuje dětem osvojovat si jazykové, motorické a sociální dovednosti pozorováním a kopírováním vrstevníků. Kooperativní hra podporuje sociální řešení problémů, střídání se a spolupráci s vrstevníky. Rytmicko-

pohybové aktivity posilují pozornost, seberegulaci a zapojení prostřednictvím pohybu a hudby. A konečně asociativní učení pomáhá dětem vytvářet smysluplné souvislosti mezi činnostmi, předměty a výsledky, čímž podporuje porozumění a samostatnost (NAEYC, 2020; Barton & Smith, 2015).

Tato jednotka poskytuje praktické pokyny k začlenění těchto strategií do každodenního prostředí a zdůrazňuje výhody strukturovaných, avšak flexibilních přístupů k inkluzivnímu předškolnímu vzdělávání. Účastníci kurzu prozkoumají, jak může záměrné využití modulů ABT proměnit rutinní činnosti v účinné příležitosti k učení, které umožní všem dětem aktivně se zapojit, rozvíjet základní dovednosti a zažít úspěch, a zároveň posílí pocit sounáležitosti a inkluze.

4.2.1 Teoretické a metodologické pozadí výuky založené na aktivitách

ABT vychází ze současných pedagogických teorií, které kladou důraz na aktivní zapojení žáků, smysluplné zážitky a sociální interakci jako klíčové hnací síly učení. Namísto zaměření na pasivní předávání znalostí vnímá ABT učení jako dynamický proces, k němuž dochází prostřednictvím cílených činností začleněných do každodenních rutin a hry. Tento výukový rámec je v souladu s konstruktivistickými a sociokulturními přístupy, které zdůrazňují význam zkušeností, interakce a kontextu pro kognitivní a sociální vývoj dětí (Fleer, 2011; Hedges & Cullen, 2012).

Z metodologického hlediska ABT spojuje strukturované plánování s flexibilní realizací, což umožňuje pedagogům reagovat na individuální potřeby žáků a zároveň zachovat jasné vývojové cíle. Mezi pedagogické principy ABT patří výuka zaměřená na žáka, řízená účast, podpůrné strategie a záměrné využití prostředí jako zdroje učení. Učitelé působí jako facilitátoři, kteří navrhnou smysluplné aktivity, pozorují reakce dětí a přizpůsobují podporu tak,



Výuka založená na
aktivitách
(ABT)
X
Učení založené na
aktivitách
(ABT)

aby podporovali samostatnost, komunikaci a zapojení (Bredekamp, 2014; NAEYC, 2020).

Tento teoretický a metodologický základ poskytuje ucelený rámec pro pochopení toho, jak lze strategie založené na aktivitách systematicky uplatňovat v různých oblastech učení. Slouží také jako základ pro moduly představené v této jednotce, které ilustrují, jak se teorie promítá do praktických, inkluzivních přístupů k výuce, které podporují rozmanité žáky v předškolním prostředí.

4.2.2 Od teorie učení k praxi ve výuce založené na aktivitách (věk 2–7 let)

Převedení teoretických základů výuky založené na aktivitách do každodenní pedagogické praxe je obzvláště důležité v raném dětství, kdy je učení nejúčinnější prostřednictvím hry, objevování a sociální interakce. U dětí ve věku 2–7 let probíhá vývoj komplexně napříč kognitivní, sociální, emocionální, motorickou a komunikační oblastí. Výuka založená na aktivitách (ABT) reaguje na tyto vývojové charakteristiky začleněním příležitostí k učení do smysluplných aktivit, které odrážejí přirozené zájmy dětí a jejich každodenní zkušenosti.

V praxi vyžaduje ABT jak plánování, tak flexibilní realizaci. Pedagogové navrhují aktivity, které jsou vývojově přiměřené, zohledňují kulturní specifika a jsou přizpůsobitelné individuálním potřebám, včetně potřeb dětí se zdravotním postižením nebo s vývojovým zpožděním. Namísto toho, aby učení řídili prostřednictvím formální výuky, učitelé podporují zážitky, pozorují zapojení dětí a poskytují oporu k podpoře rozvíjejících se dovedností, jako je napodobování, spolupráce, seberegulace a řešení problémů (Fleer, 2011; Bredekamp, 2014).

U malých dětí vytvářejí strukturované rutiny, interakce s vrstevníky a praktické činnosti předvídatelné a motivující kontexty pro učení. Úlohou učitele je vést k účasti, předvádět žádoucí chování a přizpůsobovat podporu tak, aby podporovala samostatnost a sebevědomí. Prostřednictvím tohoto přístupu se teoretické principy,

jako je konstruktivismus a sociální učení, proměňují v praktické strategie, které podporují inkluzivní prostředí bohaté na aktivity pro děti ve věku 2–7 let (NAEYC, 2020).

Vzdělávací rámec výuky založené na aktivitách (Activity-Based Teaching, ABT) integruje osvědčené teorie učení s vývojově přiměřenou pedagogickou praxí pro malé děti. Jak ukazuje tabulka 1. Teoretické základy a Praktické uplatnění ABT (věk 2–7 let), ABT převádí teoretické principy, jako jsou konstruktivismus, sociokulturní učení, zážitkové učení a sociální učení, do konkrétních výukových strategií zakotvených v každodenních činnostech.

Tabulka 9

Teoretické základy a praktické uplatnění ABT (věk 2–7 let)

Teorie učení	Klíčové principy	Aplikace ABT (věk 2–7 let)
Konstruktivismus	Děti si budují znalosti prostřednictvím aktivních zkušeností	Praktická hra, zkoumání materiálů a učení metodou pokusů a omylů
Sociokulturní teorie	Učení probíhá prostřednictvím sociální interakce	Vzájemné učení mezi vrstevníky, kooperativní hra, řízená účast s dospělými
Zkušenostní učení	Učení vychází ze smysluplných zkušeností.	Každodenní rutiny, hraní rolí, činnosti z reálného života (např. péče o sebe, úkoly ve třídě)
Teorie sociálního učení	Děti se učí pozorováním a napodobováním ostatních	Vzory v kolektivu, napodobovací hry a ukázky učitele
Praktiky odpovídající vývojové úrovni	Výuka musí odpovídat vývojové úrovni	Přizpůsobené aktivity, flexibilní cíle, individuální podpora

Toto propojení teorie a praxe zajišťuje, že vzdělávací zážitky jsou smysluplné, inkluzivní a reagují na vývojové potřeby dětí ve věku 2–7 let. Tím, že pedagogové zakládají své pedagogické rozhodnutí na teorii a zároveň zachovávají flexibilitu při

jejich realizaci, mohou vytvářet prostředí, které podporuje aktivní zapojení, interakci s vrstevníky a celostní rozvoj. Tabulka poskytuje jasný přehled toho, jak jsou abstraktní teoretické pojmy uváděny do praxe prostřednictvím herních, rutinních a sociálně zprostředkovaných aktivit, čímž posiluje roli výuky založené na aktivitách jako soudržného a na důkazech založeného pedagogického přístupu.

4.2.3 Moduly výuky založené na aktivitách – Úvod

Výuka založená na aktivitách je nejúčinnější, když jsou její teoretické principy převedeny do jasně strukturovaných a záměrně navržených vzdělávacích zkušeností.

Následující podmoduly představují klíčové oblasti, prostřednictvím kterých lze výuku založenou na aktivitách systematicky zavádět do předškolního vzdělávání dětí ve věku 2–7 let. Každý podmodul se zaměřuje na konkrétní aspekt učení, který přirozeně vyvstává prostřednictvím hry, sociální interakce a každodenních rutin.



Submoduly výuky založené na aktivitách

- Zkušenostní učení
- Napodobování
- Kooperativní hra
- Rytmico-pohybové aktivity
- Asociativní učení

→ Together podporuje rozvoj

Výuka založená na aktivitách naplňuje svůj plný potenciál tehdy, když jsou teoretické principy důsledně promítány do záměrně plánovaných a vývojově přiměřených vzdělávacích zážitků. V kontextu předškolního vzdělávání v České republice je tento přístup v úzkém souladu s principy Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV), který klade důraz na učení prostřednictvím hry,

zážitkových aktivit a každodenních rutin jako základu vývoje dětí (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [MŠMT], 2021).

Následující submoduly představují klíčové oblasti, prostřednictvím kterých lze aktivní výuku systematicky uplatňovat u dětí ve věku 2–7 let v mateřských školách a zařízeních předškolního vzdělávání. Každý submodul se zaměřuje na konkrétní aspekt učení, který přirozeně vyplývá z aktivního zapojení dětí, jejich sociální interakce a smysluplné účasti na každodenních činnostech. Tato struktura odráží jak mezinárodní výzkum v oblasti pedagogiky raného dětství, tak dlouholeté tradice

české předškolní výchovy, které upřednostňují celostní rozvoj a učení zaměřené na dítě (Bredekamp, 2014; Opravilová, 2016).

Vybrané submoduly – zážitkové učení, napodobování, kooperativní hra, rytmicko-pohybové aktivity a asociativní učení – odpovídají základním vývojovým cestám v raném dětství a odrážejí je. Společně podporují rozvoj kognitivních, komunikačních, sociálních, emocionálních a motorických kompetencí, přičemž respektují individuální vývojové rozdíly. Z inkluzivního hlediska tyto submoduly vytvářejí přirozené příležitosti k zapojení dětí s vývojovými zpožděními, postižením, sociálním znevýhodněním nebo odlišným jazykovým zázemím, jelikož k učení dochází ve sdílených, smysluplných kontextech (Syslová, 2019; NAEYC, 2020).

Tyto podmoduly nejsou určeny k izolovanému použití; navzájem se spíše doplňují a lze je flexibilně kombinovat podle individuálních potřeb, zájmů a vývojové úrovně dětí. V rámci každého podmodulu je kladen důraz na praktické uplatnění, vývojově přiměřené strategie a aktivní roli jak dětí, tak pedagogů. Moduly poskytují čtenářům návod, jak lze každodenní činnosti proměnit ve smysluplné příležitosti k učení, které podporují účast, zapojení a pocit kompetence u všech dětí, včetně těch s vývojovým zpožděním, postižením nebo sociálním znevýhodněním (Průcha, 2017; Fleeer, 2011).

Důležité je, že podmoduly nejsou zamýšleny jako izolované výukové jednotky. V souladu s českými i mezinárodními pedagogickými rámci jsou navrženy tak, aby je bylo možné flexibilně kombinovat a přizpůsobovat potřebám, zájmům a schopnostem dětí. Důraz je kladen na praktické uplatnění, roli pedagoga jako zprostředkovatele učení a proměnu každodenních situací – jako je hra, každodenní rutiny, pohyb a interakce s vrstevníky – v bohaté příležitosti k učení, které podporují zapojení, samostatnost a pocit kompetence u všech dětí (Průcha, 2017; Fleeer, 2011).

4.3 MODUL 1, ZKUŠENOSTNÍ UČENÍ

Zkušenostní učení představuje jeden z hlavních pilířů výuky založené na aktivitách a hraje zásadní roli v předškolním vzdělávání po celém světě. Tento koncept vychází z poznatku, že děti se nejúčinněji učí prostřednictvím přímé zkušenosti, aktivního zapojení a reflexe smysluplných činností. Děti si neosvojují znalosti pasivním přijímáním výuky, ale budují porozumění prostřednictvím interakce se svým okolím, materiály, vrstevníky a dospělými. Tento přístup je obzvláště relevantní pro děti ve věku 2–7 let, jejichž učení je úzce spojeno se smyslovým poznáváním, pohybem, hrou a sociální participací (Kolb, 2015; Bredekamp, 2014).



Submoduly výuky
založené na
aktivitách

- Zkušenostní učení

V mezinárodních rámcích předškolního vzdělávání je zážitkové učení uznáváno jako vývojově vhodný a inkluzivní přístup, který podporuje celostní rozvoj. Je v souladu s konstruktivistickými a sociokulturními teoriemi a klade důraz na učení jako aktivní, sociálně zprostředkovaný proces zakotvený v kontextech reálného života (Vygotsky, 1978; Flear, 2011). V rámci výuky založené na aktivitách transformuje zážitkové učení každodenní situace – jako je hra, rutiny a praktické úkoly – na záměrné příležitosti k učení, které podporují autonomii, motivaci a kompetence.

V českém kontextu se zážitkové učení úzce shoduje s principy předškolního vzdělávání nastíněnými v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV), který zdůrazňuje učení prostřednictvím hry, zkušeností a smysluplných činností jako ústřední prvek vývoje dětí (MŠMT, 2021). Ačkoli se terminologie může lišit, základní pedagogická filozofie se úzce shoduje se zážitkovými principy běžně popisovanými v mezinárodní literatuře.

4.3.1 Zkušenostní učení: teoretické pozadí

Zkušenostní učení je nejvíce spojováno s prací Kolba, který definoval učení jako cyklický proces zahrnující konkrétní zkušenost, reflexivní pozorování, abstraktní konceptualizaci a aktivní experimentování (Kolb, 2015). V raném dětství je tento cyklus často spíše implicitní než vědomě strukturovaný; malé děti prožívají, experimentují a reflektují prostřednictvím hry, napodobování a interakce bez formální verbalizace.

Zkušenostní učení

Teoretický základ
vychází z

- práce Kolba
- Vygotského

Konstruktivistická teorie poskytuje základní rámec pro zkušenostní učení tím, že zdůrazňuje, že znalosti se aktivně konstruují, nikoli předávají. Děti interpretují nové zkušenosti na základě předchozího porozumění a postupně reorganizují své kognitivní struktury prostřednictvím zkoumání a řešení problémů (Piaget, 1964). Sociokulturní teorie tento pohled dále rozšiřuje tím, že zdůrazňuje roli sociální interakce, jazyka a řízené účasti v učebních procesech (Vygotsky, 1978).

Nedávný mezinárodní výzkum zdůrazňuje, že prožitkové učení v raném dětství by mělo být zakotveno v autentických činnostech, které jsou pro dítě smysluplné. Fleeer (2011) tvrdí, že učení je nejúčinnější, když se děti zapojují do hry bohaté na pojmy, která integruje představivost, akci a sociální interakci. Tato teoretická perspektiva podporuje přístup založený na aktivitách (Activity-Based Teaching), v jehož rámci pedagogové záměrně navrhují prostředí a činnosti, které vybízejí k prozkoumávání, spolupráci a společnému vytváření významu.

V českých mateřských školách se zážitkové učení již dlouho odráží v přístupech, které upřednostňují „prožitkové učení“, spontánní hru a každodenní činnosti jako klíčové kontexty učení (Opravilová, 2016; Syslová, 2019). Tyto principy silně rezonují s mezinárodními teoretickými modely, navzdory rozdílům v terminologii.

4.3.2 Prožitkové učení v praxi předškolního vzdělávání (věk 2–7 let)

V praxi probíhá prožitkové učení u dětí ve věku 2–7 let prostřednictvím aktivní účasti na činnostech založených na hře a každodenních rutinách. Patří mezi ně volná hra, řízené objevování, tvůrčí činnosti, rutiny péče o sebe, hra venku a úkoly založené na spolupráci. Učení vzniká přirozeně, když děti manipulují s předměty, činí rozhodnutí, testují nápady a komunikují s vrstevníky i dospělými.

V rámci ABT není úlohou pedagoga striktně diktovat výstupy učení, ale vytvářet podmínky, které podporují zkoumání a reflexi. ABT zahrnuje přípravu podnětného prostředí, nabídku vhodných materiálů, pozorování zájmů dětí a poskytování podpory v případě potřeby (Bredekamp, 2014). Prostřednictvím citlivého vedení pomáhají pedagogové dětem rozšiřovat jejich zkušenosti, rozvíjet dovednosti řešení problémů a propojovat akce s výsledky.

Zkušenostní učení je obzvláště přínosné pro inkluzivní prostředí předškolního vzdělávání. Děti s vývojovými zpožděními, postižením nebo sociálním znevýhodněním těží z konkrétních, praktických zkušeností, které snižují závislost na verbálních pokynech a abstraktních pojmech. Každodenní činnosti – jako je příprava svačiny, uklízení, stavění konstrukcí nebo účast na skupinových hrách – nabízejí dostupné příležitosti k učení, které podporují komunikaci, samostatnost a sociální zapojení (NAEYC, 2020).

V české praxi předškolního vzdělávání je zážitkové učení běžně začleněno do denních rutin v mateřských školách, kde se děti učí prostřednictvím praktických činností, zážitků v přírodě a kooperativní hry. Tento přístup podporuje důraz RVP PV na celostní rozvoj a individualizaci, což umožňuje pedagogům přizpůsobovat vzdělávací zážitky vývojové úrovni a potřebám dětí (MŠMT, 2021).

4.3.3 Zkušenostní učení v rámci výuky založené na aktivitách

V rámci výuky založené na aktivitách funguje zážitkové učení jako sjednocující rámec, který propojuje teoretické principy s každodenní pedagogickou praxí. Poskytuje základ pro další dílčí moduly – jako je napodobování, kooperativní hra a rytmičko-pohybové aktivity. Zážitkové učení zajišťuje, že učení zůstává smysluplné, zasazené do kontextu a úzce propojené se skutečným životem dětí.

Zapojením dětí do aktivních zážitků podporuje ABT vnitřní motivaci a napomáhá rozvoji autonomie a sebedůvěry. Děti nejsou pasivními příjemci výuky, ale aktivními účastníky vlastního procesu učení. Tento přístup podporuje hlubší porozumění, protože znalosti se budují prostřednictvím činnosti, reflexe a sociální interakce, nikoli memorováním (Kolb, 2015).

Z inkluzivního hlediska podporuje zážitkové učení participaci a pocit sounáležitosti tím, že oceňuje rozmanité schopnosti a styly učení. Umožňuje dětem dosahovat úspěchů vlastním tempem a vlastním způsobem, čímž posiluje jejich sebevědomí a zapojení. Jak v mezinárodním, tak v českém vzdělávacím kontextu představuje zážitkové učení základní kámen kvalitní předškolní výchovy a klíčovou složku ABT.



Zkušenostní učení

Výuka založená na aktivitách (ABT)

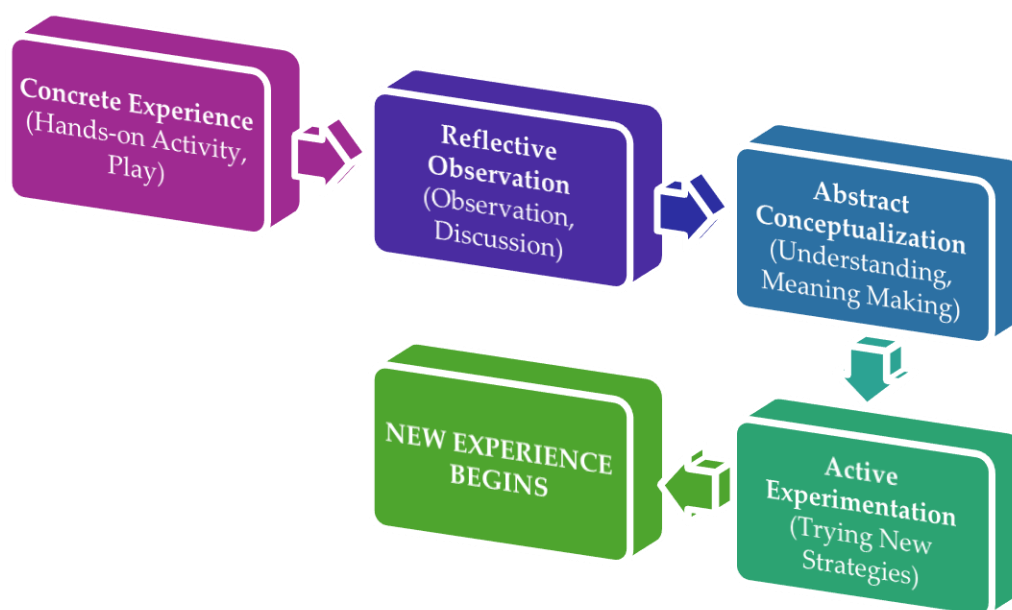
Učení založené na aktivitách (ABL)

Upravený Kolbův cyklus zážitkového učení pro děti ve věku 2–7 let

Kolbova učení	fáze	Popis fáze	Uplatnění (2–7 let)	Příklad aktivity	Role pedagoga
Konkrétní zkušenost		Děti se aktivně účastní činností v reálném životě nebo herních aktivit.	Učení probíhá prostřednictvím smyslového poznávání, pohybu a přímé interakce s materiály a vrstevníky.	Děti staví věž z kostek nebo připravují ovoce během svačiny.	Poskytujte bezpečné a podnětné materiály a podporujte objevování.
Reflexivní pozorování		Děti pozorují výsledky svých činů a začínají si všímat vzorců nebo důsledků.	Reflexe probíhá prostřednictvím diskuse, napodobování a pozorování vrstevníků.	Děti si všimnou, proč se věž zřítíla, nebo porovnávají své výtvary s výtvary ostatních.	Položte naváděcí otázky a povzbuzujte děti, aby popsaly své zážitky.
Abstraktní pojmové uchopení		Děti začínají vytvářet jednoduché pojmy nebo chápat vztahy příčiny a následku.	Porozumění se rozvíjí prostřednictvím rozhovoru, vyprávění příběhů nebo ukázek.	Děti si uvědomují, že větší kostky vytvářejí pevnější základy.	Podporujte rozvoj řeči a pomáhejte dětem vyjádřit své porozumění slovy.
Aktivní experimentování		Děti uplatňují nové poznatky v budoucích činnostech.	Děti mění své chování, zkoušejí nové strategie a řeší problémy.	Děti znovu staví věž s využitím pevnějších základových konstrukcí.	Podporujte řešení problémů a umožněte opakované procvičování.

Cyklus zážitkového učení poskytuje strukturovaný rámec pro pochopení toho, jak malé děti transformují každodenní zážitky do smysluplného učení. Jak je znázorněno v tabulce, každá fáze Kolbova cyklu může být přirozeně začleněna do

herních a rutinních činností typických pro děti ve věku 2–7 let. V předškolním vzdělávání se tento cyklus neodehrává jako striktně lineární proces; děti se spíše flexibilně pohybují mezi jednotlivými fázemi prostřednictvím zkoumání, opakování a sociální interakce. Pedagog hraje klíčovou roli při usnadňování reflexe, podpoře utváření pojmů a povzbuzování experimentování, čímž zajišťuje, že zkušenostní učení přispívá k celostnímu rozvoji dítěte (Kolb, 2015; Bredekamp, 2014).



Obrázek7 . Cyklus zážitkového učení přizpůsobený pro rané dětství (2–7 let)

V prostředí předškolního věku nesleduje Kolbův cyklus učení rigidní ani lineární strukturu. Děti se naopak přirozeně pohybují mezi jednotlivými fázemi prostřednictvím hry, každodenních činností a sociální interakce. U dětí ve věku 2–7 let začíná zážitkové učení často konkrétními smyslovými zážitky a postupně se rozvíjí k reflexi a pojmovému porozumění podporovanému vedením dospělých (Kolb, 2015; Bredekamp, 2014).

V kontextu českých předškolních zařízení je tento cyklický proces učení běžně pozorován při učení založeném na hře, při objevování venkovního prostředí a v rámci

každodenních rutin, kde děti opakovaně prožívají, reflektují a experimentují ve smysluplných situacích (MŠMT, 2021; Opravilová, 2016). Pedagog hraje klíčovou roli při usnadňování přechodů mezi fázemi učení tím, že vytváří příležitosti k reflexi, poskytuje jazykovou podporu a podporuje řešení problémů.

4.4 MODUL 2, NAPODOBOVÁNÍ

Napodobování je jedním z nejzákladnějších mechanismů raného učení a klíčovou součástí aktivního přístupu k výuce v předškolním vzdělávání. Od kojeneckého věku

až po předškolní léta si děti osvojují jazyk, sociální chování, motorické vzorce a strategie řešení problémů tím, že pozorují a napodobují jednání ostatních. Ve vzdělávacím kontextu slouží napodobování jako přirozený most mezi pozorováním a aktivní účastí, což je obzvláště důležité pro děti ve věku 2–7 let.

Mezinárodní výzkum zdůrazňuje napodobování jako ústřední proces sociálního učení a kognitivního vývoje. Prostřednictvím pozorování vrstevníků a dospělých si děti osvojují vzorce chování, komunikační strategie a sociální normy (Bandura, 1977; Meltzoff, 2013). V inkluzivních prostředích předškolního vzdělávání napodobování podporuje účast a zapojení tím, že poskytuje přístupné cesty učení, zejména pro děti s vývojovými zpožděními nebo komunikačními obtížemi (Ingersoll & Schreibman, 2010; NAEYC, 2020).

V rámci české předškolní tradice je napodobování pevně zakotveno v každodenní pedagogické praxi, zejména v denních rutinách, pohybových aktivitách, dramatizaci a kooperativní hře. Ačkoli není často výslovně označováno jako samostatná výuková strategie, je přirozeně začleněno do učebních situací, které kladou důraz na předvádění vzorů, sdílené zkušenosti a řízenou účast (Opravilová, 2016; MŠMT, 2021).



Napodobování

Ústřední proces
sociálního učení

Pozorování
vrstevníků a
dospělých

Dramatizace
Kooperativní hra

4.4.1 Teoretické pozadí napodobování

Teoretické kořeny napodobování jsou nejvýrazněji spojeny s teorií sociálního učení, která zdůrazňuje, že děti se učí pozorováním druhých a napodobováním jejich chování (Bandura, 1977). Podle tohoto pohledu zahrnuje učení pozornost, uchování, reprodukci a motivaci. Pro malé děti není napodobování pouhým kopírováním chování; představuje aktivní kognitivní a sociální proces, jehož prostřednictvím se konstruuje význam.

Výzkum vývoje dále prokázal, že napodobování podporuje osvojování jazyka, porozumění emocím a rozvoj teorie mysli (Meltzoff, 2013). V prostředí raného dětství napodobování podporuje společnou pozornost a sociální vzájemnost – dovednosti, které jsou základem pro pozdější akademický a sociální úspěch. Ze sociokulturního hlediska je napodobování úzce spojeno s řízenou participací a podporou v rámci zóny nejbližšího vývoje dítěte (Vygotsky, 1978). Když dospělí nebo zdatnější vrstevníci předvádějí určité činnosti, děti jsou podporovány při plnění úkolů, které mírně přesahují jejich samostatné schopnosti. Tento princip je obzvláště důležitý v inkluzivním prostředí, kde napodobování vrstevníků často zvyšuje zapojení a osvojování dovedností (Ingersoll & Schreibman, 2010).

V českém pedagogickém diskurzu se napodobování odráží v důrazu na učení prostřednictvím společných aktivit, dramatizace a kooperativních úkolů, při nichž děti přirozeně pozorují a reprodukují činnosti v smysluplných kontextech (Syslová, 2019).

4.4.2 Napodobování v praxi: aplikace u dětí ve věku 2–7 let

V předškolním vzdělávání se napodobování vyskytuje jak ve spontánních, tak ve strukturovaných kontextech. Malé děti napodobují gesta, řečové vzorce, emocionální projevy a strategie řešení problémů během hry i každodenních činností. V rámci výuky založené na aktivitách se napodobování stává záměrným pedagogickým nástrojem.

Příklady aktivit založených na napodobování:

- Pohybové hry („Následuj vůdce“)
- Písničky s gesty
- Ukázky rutin péče o sebe (mytí rukou, oblékání)
- Napodobování vrstevníků při společných úkolech
- Hraní rolí a dramatizace

U dětí ve věku 2–7 let napodobování podporuje:

- Jazykový vývoj
- Motorickou koordinaci
- Sociální kompetence
- Regulaci emocí
- Porozumění školním rutinám

Napodobování je obzvláště prospěšné pro děti s poruchou autistického spektra (PAS), vývojovými zpožděními nebo omezenou verbální komunikací. Strukturované napodobovací aktivity snižují kognitivní nároky a poskytují jasné vzory chování, čímž zvyšují zapojení a úspěšnost (Ingersoll & Schreibman, 2010).

V českých mateřských školách je napodobování často začleněno do ranních kruhů, pohybových aktivit, dramatizace a hudební výchovy. Pedagogové předvádějí činnosti a chování a zároveň podporují zapojení vrstevníků, což je v souladu s principy RVP PV, které kladou důraz na zkušenostní a sociálně zprostředkované učení (MŠMT, 2021).



Napodobování je vhodné pro:

- ✓ Děti s ASD
- ✓ Děti s vývojovým zpožděním
- ✓ Omezenou verbální komunikací

4.4.3 Napodobování v rámci výuky založené na aktivitách

V rámci ABT funguje napodobování jako mechanismus, který propojuje pozorování s aktivním zapojením. Umožňuje dětem vstupovat do učebních situací s důvěrou, protože se mohou spolehnout na vzory poskytované dospělými nebo vrstevníky. ABT

snižuje úzkost a podporuje inkluzi, zejména u dětí, které mohou mít potíže s abstraktními pokyny.

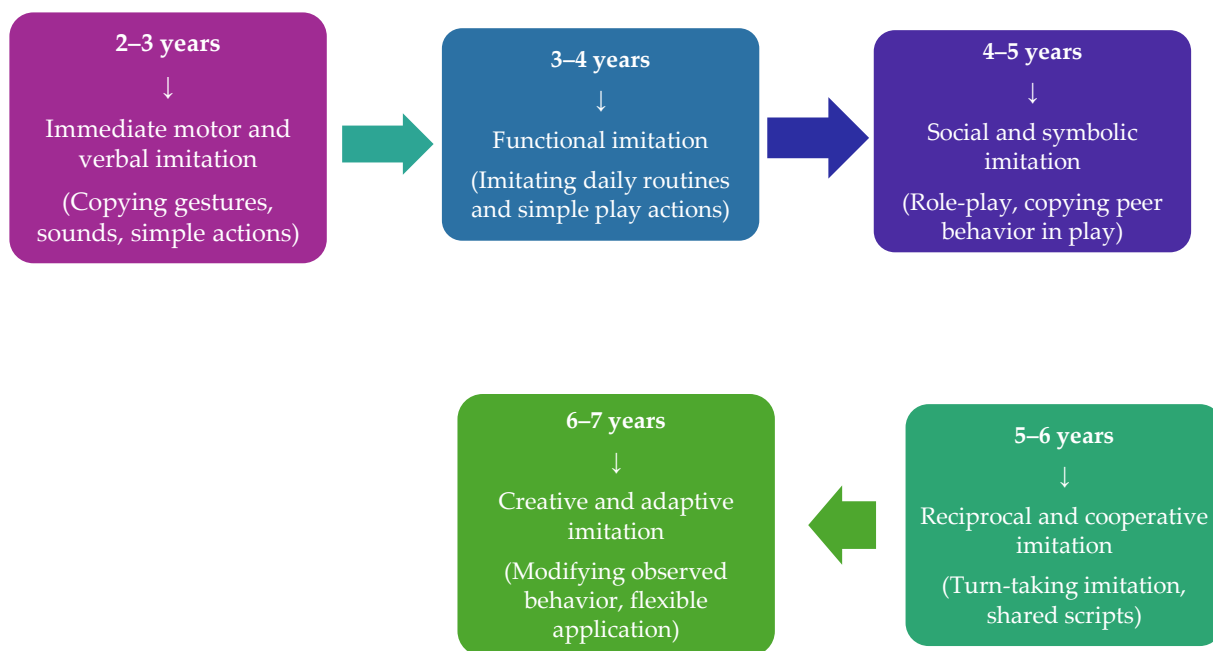
Napodobování také posiluje vztahy mezi vrstevníky. Když se děti navzájem napodobují, zapojují se do vzájemné interakce, která podporuje empatii, spolupráci a společné porozumění. V prostředí ABT se napodobování vrstevníků stává mocnou inkluzivní strategií, která podporuje jak děti s potřebou dodatečné podpory, tak i ty bez ní.

Je důležité, aby se napodobování neomezovalo pouze na mechanické opakování. Pedagogové jsou vybízeni k tomu, aby děti postupně přiváděli od jednoduchého reprodukování k adaptaci a kreativitě. Tímto způsobem se napodobování stává prvním krokem v širším cyklu zážitkového učení, který podporuje autonomii a samostatné řešení problémů (Kolb, 2015). Tabulka 11 ilustruje multidimenzionální povahu napodobování v raném dětství tím, že rozlišuje mezi motorickými, verbálními, sociálními, emocionálními a funkčními formami. Tato kategorizace odráží poznatek, že napodobování se neomezuje pouze na jednoduché kopírování chování, ale představuje komplexní vývojový mechanismus, který podporuje osvojování jazyka, sociální kognici a emoční regulaci (Meltzoff, 2013). V souladu s teorií sociálního učení tyto formy napodobování ukazují, jak učení pozorováním přispívá ke kompetencím dětí a k jejich zapojení do každodenních vzdělávacích situací (Bandura, 1977).

Tabulka 11

Formy napodobování Napodobování v raném dětství (věk 2–7 let)

Typ napodobování	Popis	Příklad v prostředí raného dětství	Význam pro vývoj
Motorická imitace	Napodobování fyzických pohybů	Rytmické tleskání, překážkové dráhy	Motorická koordinace, tělesné uvědomění
Verbální napodobování	Opakování zvuků nebo slov	Opakování nové slovní zásoby během kruhu	Jazykový vývoj
Sociální napodobování	Napodobování chování vrstevníků při hře	Scénáře hraní na něco	Sociální porozumění
Emocionální napodobování	Zrcadlení emocionálních projevů	Utěšování vrstevníka	Regulace emocí
Funkční napodobování	Napodobování praktických úkolů	Mytí rukou po ukázce	Samostatnost, osvojování si rutin



Obrázek8 . Vývojová linie napodobování v raném dětství: vývojový průběh napodobování (věk 2–7 let)

Tabulka 11 a obrázek 8 dále zdůrazňují vývojový průběh napodobování ve věku od 2 do 7 let. Přejchod od bezprostředního motorického napodobování k adaptivnímu a kreativnímu napodobování odpovídá rostoucí kognitivní flexibilitě, symbolickému myšlení a sociální reciprocitě dětí. Vývojový výzkum naznačuje, že napodobování se vyvíjí od přímého kopírování směrem k záměrnému, sociálně zprostředkovanému a kontextově citlivému chování (Ingersoll & Schreibman, 2010; Vygotsky, 1978).

Napodobování se vyvíjí od jednoduchého motorického kopírování směrem k sociálně komplexnímu a kognitivně flexibilnímu chování. V rámci výuky založené na aktivitách umožňuje tento vývoj pedagogům záměrně podporovat napodobování od strukturovaného modelování směrem k samostatnému a kreativnímu uplatnění (Bandura, 1977; Meltzoff, 2013).

Tabulka12

Vývojové charakteristiky napodobování (2–7 let)

Věk	Typ napodobování	Typické chování	Výchovné implikace (ABT)
2–3 roky	Okamžitá napodobování	Napodobuje gesta, mimiku a jednoduchá slova	Využijte písničky s gesty, jednoduché pohybové hry
3–4 roky	Funkční napodobování	Opakuje každodenní činnosti, používá nástroje	Předved'te péči o sebe a rutiny ve třídě
4–5 let	Symbolická imitace	Zapojuje se do hraní na něco, napodobuje role	Podporujte dramatizaci a tematické hry
5–6 let	Vzájemná imitace	Střídavě napodobuje vrstevníky	Využijte vzory vrstevníků a kooperativní úkoly
6–7 let	Adaptivní napodobování	Kreativní úpravy činností	Podporujte řešení problémů a inovace

V rámci ABT je tato vývojová trajektorie obzvláště významná. Umožňuje pedagogům vhodně podporovat učební zkušenosti, a to přechodem od strukturovaného modelování u mladších dětí ke kooperativním a kreativním aplikacím u starších předškoláků. Takový postup je v souladu s vývojově vhodnou praxí v předškolním vzdělávání (NAEYC, 2020) a odráží důraz na zážitkové, sociálně zakotvené učení přítomné v české předškolní pedagogice (MŠMT, 2021). Tabulky a obrázky společně poskytují koncepční a praktický rámec pro chápání napodobování jak jako vývojového procesu, tak jako výukové strategie v rámci inkluzivních předškolních zařízení.

Tabulka 13

Klíčové poznatky: Napodobování v aktivně orientované výuce (Bandura, 1977; NAEYC, 2020)

Hlavní poznatek	Klíčové body
Napodobování – vývojový mechanismus	• Napodobování podporuje kognitivní, sociální a jazykový vývoj. • Umožňuje dětem učit se prostřednictvím pozorování a účasti. • Posiluje společnou pozornost a sociální vzájemnost. • Buduje sebevědomí prostřednictvím srozumitelného vzoru.
Napodobování – výuková strategie v ABT	• Strukturované modelování podporuje inkluzi a zapojení. • Napodobování vrstevníků podporuje spolupráci a empatii. • Vývoj postupuje od jednoduchého kopírování k tvůrčí adaptaci.

Tabulka 13 shrnuje základní principy napodobování jako vývojového a výukového mechanismu v rámci výuky založené na aktivitách (ABT). Tabulka zdůrazňuje, že napodobování není pouhým kopírováním chování, ale základním sociokognitivním procesem, který podporuje osvojování jazyka, sociální kompetence a seberegulaci u dětí ve věku 2–7 let.

Výzkumy důsledně dokazují, že napodobování funguje jako most mezi pozorováním a internalizací znalostí (Bandura, 1977). V raném dětství se děti učí novým způsobům chování, komunikačním vzorcům a strategiím řešení problémů především prostřednictvím pozorování významných dospělých a vrstevníků. Meltzoff (2013) dále vysvětluje, že napodobování přispívá k rozvoji porozumění sobě samému i druhým, což je zásadní pro empatii a kooperativní interakci.

V rámci přístupu ABT se napodobování stává pedagogicky záměrným. Učitelé slouží jako strukturované vzory, zatímco vrstevníci působí jako přirození sociální zprostředkovatelé učení typu „“. ABT je v souladu s principy vývojově přiměřené praxe (National Association for the Education of Young Children [NAEYC], 2020) a s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (MŠMT, 2021), přičemž oba dokumenty kladou důraz na učení prostřednictvím interakce, participace a řízených aktivit.

Důležité je, že tabulka 13 zdůrazňuje, že efektivní využití napodobování vyžaduje podporu ze strany dospělých, postupné omezování této podpory a citlivost k individuálním úrovním vývoje. Je-li napodobování promyšleně začleněno do každodenních rutin, posiluje inkluzivní zapojení a podporuje děti s různorodými vzdělávacími potřebami.

4.5 MODUL 3, KOOPERATIVNÍ HRA

Kooperativní hra představuje ústřední oblast vývoje v raném dětství a klíčový mechanismus, jehož prostřednictvím lze efektivně realizovat aktivitu založenou výuku (ABT). Ve věku od 2 do 7 let děti postupně přecházejí od paralelní hry k organizované spolupráci, sdíleným cílům, dohodnutým rolím a společnému řešení problémů. V tomto období se hra stává nejen zdrojem zábavy, ale také základním kontextem pro sociální, jazykový, emocionální a kognitivní vývoj (Bodrova & Leong, 2015; Whitebread et al., 2017).



Kooperativní hra

➤ představuje přirozené vzdělávací prostředí, v němž se znalosti budují prostřednictvím interakce.

Z vývojového hlediska navazuje kooperativní hra na dřívější formy sociální participace. Parten (1932) označil kooperativní hru za sociálně nejkomplexnější fázi hry v raném dětství, která se vyznačuje sdílenými záměry a koordinovaným jednáním. Při kooperativní hře si děti nehrají pouze vedle sebe; aktivně spolu komunikují, společně vytvářejí význam, domlouvají se na pravidlech a usilují o společné cíle.

V rámci výuky založené na aktivitách je kooperativní hra vnímána jako přirozené vzdělávací prostředí, v němž se znalosti utvářejí prostřednictvím interakce. Tento pohled je v souladu se sociokulturní teorií, která zdůrazňuje, že učení nejprve probíhá na sociální úrovni a teprve poté je internalizováno (Vygotsky, 1978). Kooperativní aktivity vytvářejí příležitosti pro vzájemnou podporu mezi vrstevníky a společnou regulaci, čímž podporují jak kognitivní rozvoj, tak sociální kompetence.

V kontextu českého předškolního vzdělávání jsou spolupráce a sociální kompetence výslovně zdůrazněny v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (MŠMT, 2021), který jako klíčové výsledky vývoje vyzdvihuje komunikaci, respekt k druhým a společnou účast. Kooperativní hra proto představuje nejen teoretický konstrukt, ale také praktickou pedagogickou strategii v souladu s národními vzdělávacími prioritami.

4.5.1 Kooperativní hra: Teoretické pozadí

Koncepční základy kooperativní hry čerpají především ze tří teoretických tradic:

1. Vývojová klasifikace hry – Parten (1932) popsal postupný vývoj sociální participace ve hře od osamělých a paralelních forem k asociativní a kooperativní hře. Kooperativní hra se obvykle objevuje ve věku kolem 4–5 let, kdy děti prokazují schopnost organizovat společné aktivity a koordinovat role.

2. Sociokulturní teorie – Vygotskij (1978) tvrdil, že sociální interakce je hnací silou kognitivního vývoje. V kontextu kooperativní hry se děti pohybují v zóně nejbližšího vývoje a vzájemně se podporují prostřednictvím společného řešení problémů a dialogu.

3. Seberegulace a exekutivní funkce – Současný výzkum zdůrazňuje, že vyspělé formy kooperativní hry významně přispívají k rozvoji exekutivních funkcí, včetně plánování, kognitivní flexibility a inhibiční kontroly (Bodrova & Leong, 2015; Whitebread et al., 2017).

V rámci ABT je kooperativní hra chápána jako:

- přirozený kontext pro sociální učení,
- prostředek pro inkluzivní účast,
- rámec pro rozvoj komunikačních a vyjednávacích dovedností,
- prostředí pro smysluplné zapojení a sdílený úspěch.

4.5.2 Kooperativní hra: vývojové charakteristiky

Tabulka 14 a obrázek 9 ilustrují postupný přechod od volně koordinované interakce ke strukturované spolupráci. Tento vývoj odráží rostoucí schopnost vcítit se do perspektivy druhých, komunikační kompetence a exekutivní funkce (Whitebread et al., 2017). V rámci modelu ABT se role dospělého mění z aktivního modelování v raných fázích na podpůrné vedení v pozdějších fázích, což je v souladu s teorií řízené participace (Rogoff, 2003).



Teorie kooperativní hry

- Vývojová klasifikace
- Sociokulturní teorie Vygotského
- Seberegulace a exekutivní funkce

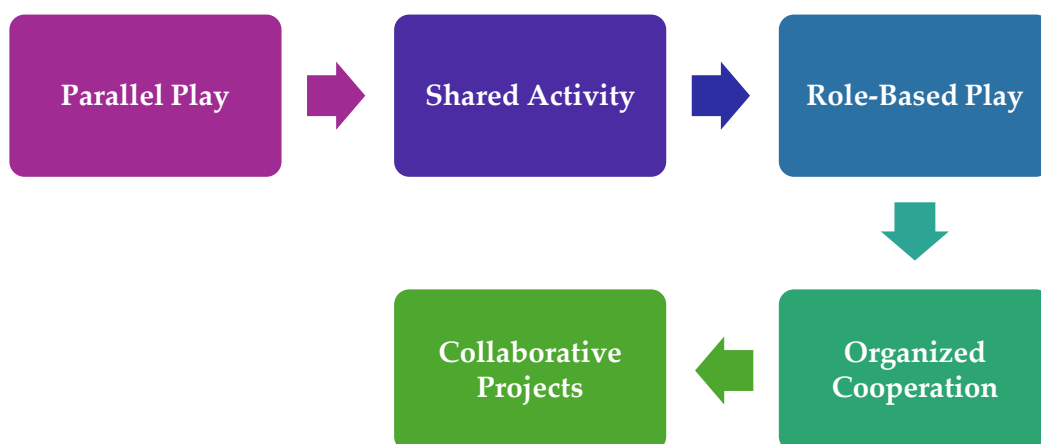
V českém předškolním systému je kooperativní učení podporováno kurikulárním důrazem na sociální kompetence, komunikační dovednosti a zodpovědnou účast na skupinových aktivitách (MŠMT, 2021). Kooperativní hra je tedy v souladu jak s mezinárodním výzkumem, tak s národními vzdělávacími očekáváními. Vývoj kooperativní hry není striktně lineární. Děti se mohou mezi fázemi pohybovat v závislosti na kontextu, temperamentu a dynamice ve skupině vrstevníků. V inkluzivním prostředí může záměrná podpora výrazně posílit kooperativní zapojení.

Tabulka14

Vývojové charakteristiky kooperativní hry (věk 2–7 let)

Věk	Typické charakteristiky	Podpora učitele v ABT
2–3 roky	Převážně paralelní hra; krátké společné momenty	Předvádění sdílení, jednoduché společné činnosti
3–4 roky	Začínající střídání se; krátké epizody spolupráce	Vedené aktivity v malých skupinách
4–5 let	Společné cíle; základní hraní rolí	Usnadňování rozdělení rolí
5–6 let	Vyjednávání; organizované scénáře hraní rolí	Podpora řešení konfliktů
6–7 let	Složité skupinové projekty; hry založené na pravidlech	Postupné omezování podpory

Obrázek 10 ilustruje postupný vývojový přechod od raných forem sociální blízkosti k plně organizované kooperativní interakci. Tento vývoj odráží kvalitativní změny v sociální kognici, komunikačních schopnostech, emoční regulaci a exekutivních funkcích dětí ve věku od dvou do sedmi let.

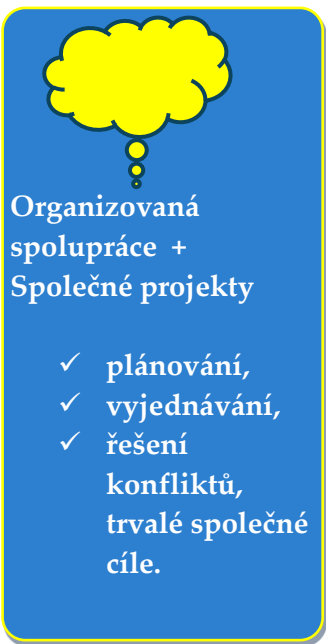


Obrázek9 . Vývojový průběh kooperativní hry (věk 2–7 let)

V nejranější fázi se paralelní hra vyznačuje fyzickou blízkostí bez koordinované interakce. Ačkoli děti mohou používat podobné materiály nebo se věnovat srovnatelným činnostem, sdílená intencionalita je omezená. I tato fáze však představuje důležitý základ pro pozdější spolupráci, protože děti pozorují chování vrstevníků a začínají si osvojovat sociální normy (Parten, 1932; Whitebread et al., 2017).

Přechod ke společné činnosti značí vznik společné pozornosti a jednoduchého střídání se. V této fázi děti projevují rostoucí povědomí o záměrech ostatních a začínají na krátkou dobu koordinovat své akce. Podle Vygotského (1978) poskytují takové momenty společného zapojení kontext, v němž se prostřednictvím sociální interakce začínají rozvíjet vyšší psychologické funkce.

Hra na role představuje významný vývojový milník. Děti začínají přidělovat role (např. „doktor“, „obchodník“, „stavitel“) a v rámci fiktivních scénářů dodržují implicitní nebo explicitní pravidla. Tato fáze vyžaduje schopnost vcítit se do perspektivy druhého, symbolické myšlení a rodící se seberegulaci (Bodrova & Leong, 2015). Schopnost udržet společnou narativní strukturu naznačuje rostoucí exekutivní kontrolu a kognitivní flexibilitu.



Organizovaná spolupráce a společné projekty, které se obvykle objevují ve věku mezi pěti a sedmi lety, zahrnují plánování, vyjednávání, řešení konfliktů a trvalé sdílené cíle. Děti prokazují schopnost rozdělovat si odpovědnosti, přizpůsobovat strategie a reflektovat výsledky. Tyto pokročilé formy spolupráce jsou v souladu s výzkumem vztahů mezi hrou, exekutivními funkcemi a školní zralostí (Whitebread et al., 2017).

Je důležité si uvědomit, že obrázek 10 nepředstavuje striktně lineární vývojovou dráhu. Děti se mohou plynule pohybovat mezi jednotlivými fázemi v závislosti na kontextu, dynamice ve skupině vrstevníků a podpoře dospělých. V rámci výuky založené na aktivitách (ABT) se role pedagoga v průběhu tohoto vývoje mění – od modelování a zprostředkování v raných fázích až po usnadňování a postupné omezování podpory v pozdějších fázích. Tento přístup odráží řízenou participaci a postupné předávání odpovědnosti (Rogoff, 2003).

V kontextu českého předškolního vzdělávání úzce koresponduje důraz na spolupráci, komunikaci a sociální odpovědnost, jak je nastíněn v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (MŠMT, 2021), s vývojovou trajektorií znázorněnou na obrázku 10. Kooperativní hra je tedy nejen vývojovým jevem, ale také pedagogickou prioritou, která je v souladu jak s mezinárodním výzkumem, tak s národními kurikulárními očekáváními. Celkově obrázek 10 zdůrazňuje, že kooperativní hra je dynamický vývojový proces, jehož prostřednictvím si děti budují znalosti, vyjednávají sociální význam a rozvíjejí kompetence nezbytné pro celoživotní učení.

4.5.3 Kooperativní hra v praxi: scénář ABT

Příklad aktivity: „Společné stavění města“ (věk 4–6 let)

- **Cíl:** Rozvíjet komunikaci, plánování a společné řešení problémů.
- **Struktura aktivity** (rámec ABT):

- **Úvod:** Diskuse o tom, co všechno město zahrnuje (domy, silnice, obchody a nemocnici).
- **Rozdělení rolí:** Architekt, stavitel, designér, dopravní plánovač.
- **Fáze výstavby:** Děti společně staví pomocí kostek a materiálů.
- **Reflexe:** Co se osvědčilo? Co bylo náročné? Jak jsme řešili problémy?
- **Podpora žáků s různými potřebami v inkluzivním prostředí**
- Vizuální kartičky s rolemi mohou pomoci dětem s opožděným jazykovým vývojem.
- Zjednodušené úkoly nebo práce ve dvojicích s vrstevníky mohou pomoci dětem s vývojovými obtížemi.
- Adaptivní materiály mohou zajistit účast dětí s tělesným postižením.
- **Role učitele v ABT**
- Facilitátor dialogu
- Jazykový vzor
- Zprostředkovatel konfliktů
- Pozorovatel sociálních interakcí
- Poskytovatel podpory v případě potřeby

Aktivita „Společné budování města“ představuje strukturovaný příklad toho, jak lze kooperativní hru záměrně začlenit do rámce výuky založené na aktivitách (Activity-Based Teaching, ABT). Ačkoli se tato aktivita jeví jako jednoduchá, integruje současně několik oblastí vývoje a odráží základní principy sociokulturní teorie učení.

Z kognitivního hlediska tato aktivita podporuje plánování, prostorové uvažování, kategorizaci a rané matematické myšlení. Když děti rozhodují o tom, kam umístit silnice, domy nebo veřejné budovy, zabývají se řešením problémů a symbolickým znázorněním. Takové aktivity podporují exekutivní funkce, včetně pracovní paměti, inhibiční kontroly a kognitivní flexibility (Bodrova & Leong, 2015; Whitebread et al., 2017).

Ze sociálně-vývojového hlediska strukturované přidělování rolí (např. architekt, stavitel, designér) podporuje vyjednávání, vcítění se do perspektivy druhých a sdílenou odpovědnost. Děti musí koordinovat své činnosti, sdělovat své záměry a přizpůsobovat se návrhům svých vrstevníků. Tyto procesy jsou v souladu s Vygotského (1978) koncepcí učení prostřednictvím sociální interakce v rámci zóny nejbližšího vývoje, kde vrstevníci působí jako spoluvytvářitelé znalostí. Důležité je, že rámec ABT klade důraz spíše na záměrnou podporu ze strany dospělých než na přímé pokyny. V tomto scénáři zahrnuje role učitele:

- Strukturování prostředí (materiály, prostor, vizuální pomůcky),
- předvádění vhodné komunikace,
- podporu reflexivního dialogu,
- konstruktivní zprostředkování konfliktů,
- postupné omezování podpory s tím, jak děti získávají kompetence.

Tento přístup odráží principy řízené participace (Rogoff, 2003) a vývojově přiměřené praxe (NAEYC, 2020), čímž zajišťuje, že učení zůstává zaměřené na dítě, ale zároveň je pedagogicky smysluplné. Zvláště významná je reflexivní fáze aktivity („Co se osvědčilo?“ „Jak jsme vyřešili problémy?“). Reflexe upevňuje zkušenostní učení a podporuje metakognitivní uvědomění, a to i v raném dětství (Kolb, 1984; Whitebread et al., 2017). Prostřednictvím vedené diskuse děti začínají rozpoznávat strategie, emoce a dynamiku spolupráce, čímž posilují jak seberegulaci, tak sociální porozumění.

Takové úpravy jsou v souladu s principy inkluzivního vzdělávání zakotvenými v české předškolní politice (MŠMT, 2021) a s mezinárodními doporučeními pro

rovnocennou účast v předškolních zařízeních (Barton & Smith, 2015). Celkově scénář „Společně stavíme město“ ilustruje, jak kooperativní hra v rámci ABT není náhodná,

ale strategicky strukturovaná tak, aby podporovala sociální kompetence, kognitivní vývoj, inkluzi a školní zralost. Tato aktivita ukazuje, že smysluplná spolupráce proměňuje hru v multidimenzionální vzdělávací zážitek.

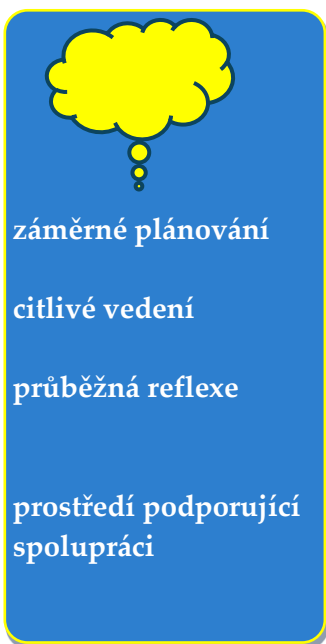
4.5.4 Praktické důsledky pro učitele

Účinné zavedení kooperativní hry v rámci výuky založené na aktivitách (ABT) vyžaduje plánování, citlivé usměrňování a průběžnou reflexi. Učitelé hrají klíčovou roli při přeměně spontánní interakce mezi vrstevníky na smysluplné příležitosti pro rozvojové učení.

Za prvé by pedagogové měli záměrně navrhovat prostředí tak, aby podporovalo spolupráci. To znamená připravit materiály, které vyžadují společné použití (např. velké stavebnice, výtvarné potřeby pro společnou práci), a vytvořit prostory, které podporují interakci tváří v tvář. Výzkumy ukazují, že strukturované prostředí významně zvyšuje pravděpodobnost kooperativního zapojení (Bodrova & Leong, 2015).

Za druhé by učitelé měli předvádět a podporovat komunikační strategie, jako je střídání se v řeči, vyjednávání a řešení konfliktů. Místo toho, aby za děti problémy řešili, by je měli vést prostřednictvím reflexivního dialogu (např. „Jaké řešení by mohlo vyhovovat vám oběma?“), čímž podporují exekutivní funkce a sociální regulaci (Whitebread et al., 2017).

Za třetí, v inkluzivních třídách je zásadní diferenciací. Vizuální pomůcky, zjednodušené role, párování dětí nebo přizpůsobené materiály mohou zajistit rovnocennou účast dětí s vývojovými zpožděními nebo postižením (Barton & Smith,



2015). Kooperativní hra se stává inkluzivní, když je podpora dospělých spíše reagující než direktivní.

Za čtvrté, reflexivní diskuse po aktivitách posiluje upevnění učeného. Krátká skupinová reflexe pomáhá dětem rozpoznat úspěšné strategie, emocionální prožitky a procesy spolupráce, čímž posiluje metakognitivní uvědomění již v raném dětství (Kolb, 1984).

A konečně, učitelé by měli postupně omezovat podpůrné opatření, jakmile děti prokazují rostoucí kompetence. Toto postupné uvolňování odpovědnosti je v souladu se sociokulturní teorií a podporuje autonomii a sebevědomí (Vygotsky, 1978; Rogoff, 2003). Shrňme-li to, kooperativní hra v rámci ABT je nejúčinnější, když pedagogové působí jako zprostředkovatelé sdíleného významu, tvůrci prostředí pro spolupráci a reflexivní průvodci, kteří podporují jak vývojový růst, tak inkluzivní účast.

Tabulka 15

Klíčové body: Kooperativní hra v aktivně orientované výuce (NAEYC, 2020)

Základní princip	Klíčový poznatek
Vývojový postup	Kooperativní hra se vyvíjí od paralelní interakce k organizované spolupráci.
Sociální konstrukce učení	Znalosti jsou spoluvytvářeny prostřednictvím interakce mezi vrstevníky (Vygotsky, 1978).
Podpora exekutivních funkcí	Spolupráce posiluje plánování, flexibilitu a seberegulaci.
Úloha podpůrných struktur	Vedení ze strany dospělých podporuje vyjednávání a řešení konfliktů.
Začlenění a účast	Strukturovaná spolupráce podporuje pocit sounáležitosti a rovnocenné zapojení.
Reflexe je důležitá	Reflexe po skončení aktivity upevňuje učení a sociální povědomí.

Postupné uvolňování	Podpora učitele se snižuje s tím, jak děti získávají kompetence a samostatnost.
---------------------	---

Tato struktura spolu se všemi výše uvedenými informacemi zajišťuje, že aktivita zůstává účelová, sociálně smysluplná a vývojově přiměřená. Shrňme-li to, klíčové poznatky o kooperativní hře v ABT jsou následující:

- Kooperativní hra integruje sociální, kognitivní a emocionální vývoj.
- Postupně se vyvíjí od paralelní interakce ke strukturované spolupráci.
- V raných fázích je nezbytná podpora ze strany dospělých.
- Interakce s vrstevníky podporuje inkluzi a pocit sounáležitosti.
- Kooperativní aktivity současně integrují více oblastí vývoje.

Tabulka 15 shrnuje základní pedagogické principy kooperativní hry v rámci rámce výuky založené na aktivitách. Jak je uvedeno v tabulce, kooperativní hra podporuje vývojový postup od paralelní interakce ke strukturované spolupráci a současně posiluje exekutivní funkce, sociální kompetence a inkluzivní účast. Tabulka rovněž zdůrazňuje význam záměrné podpory, vedené reflexe a postupného přenechávání odpovědnosti při rozvíjení autonomie dětí (Vygotsky, 1978; NAEYC, 2020). Společně tyto principy posilují kooperativní hru jako multidimenzionální a vývojově podloženou strategii v předškolním vzdělávání.

4.6 MODUL 4, RYTMICKÉ POHYBOVÉ AKTIVITY

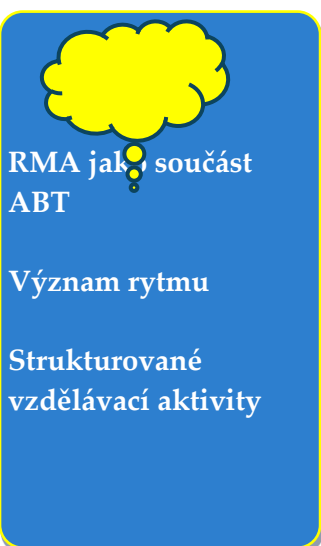
Rytmico-pohybové aktivity (RMA) představují zásadní součást výuky založené na aktivitách (ABT) v předškolním vzdělávání. Ve věku od 2 do 7 let není pohyb pouze

fyzickou potřebou, ale také primárním prostředkem učení, komunikace a seberegulace. Když se pohyb spojí s rytmem, hudbou a strukturovaným opakováním, stává se účinným nástrojem na podporu kognitivního, motorického, jazykového a socio-emocionálního vývoje (Gordon, Fehd, & McCandliss, 2015; Phillips-Silver & Keller, 2012).

V raném dětství rytmus uspořádává zážitky. Prostřednictvím rytmických vzorců tleskání, pohybových her, akčních písniček a koordinovaných skupinových aktivit si děti osvojují časovou strukturu, sled událostí a předvídaní. Tyto procesy jsou základem pro rozvoj jazyka, exekutivní funkce a počátky gramotnosti (Gordon et al., 2015).

Nejnovější neurovědecké poznatky naznačují, že rytmické aktivity souvisejí s neurální konzistencí a vývojem sluchového zpracování (Tierney & Kraus, 2017). Ukázalo se, že začlenění fyzického pohybu do kognitivních úkolů podporuje osvojování a uchovávání slovní zásoby u dětí předškolního věku (Mavilidi, Okely, Chandler, & Paas, 2018).

V kontextu českého předškolního vzdělávání jsou pohybové a rytmické aktivity pevně zakotveny v každodenních rutinách, včetně ranních kruhů, sezónních písniček a strukturovaných pohybových her. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (MŠMT, 2021) klade důraz na tělesný vývoj, koordinaci a expresivní pohyb jako nedílné součásti celostního vývoje dítěte. Rytmico-pohybové aktivity jsou proto v souladu jak s mezinárodním výzkumem vývoje, tak s národními kurikulárními prioritami. V ABT nejsou rytmicko-pohybové aktivity izolovaným fyzickým cvičením; jedná se spíše o záměrně strukturovanou vzdělávací zkušenost, která integruje pohyb s kognitivními procesy, komunikací a sociální interakcí.



4.6.1 Rytmicko-pohybové aktivity: Teoretické pozadí

Rytmicko-pohybové aktivity (RMA) vycházejí z interdisciplinárních teoretických perspektiv, které propojují motorický vývoj, kognitivní psychologii, neurovědu, hudební pedagogiku a sociokulturní teorii učení. V raném dětství (ve věku 2–7 let) fungují rytmus a pohyb jako organizační principy zkušenosti, které formují vnímání, pozornost, paměť a sociální interakci. Teoretické základy RMA čerpají ze tří hlavních oblastí:

4.6.1.1 Tělesně zakotvené poznávání, smyslově-motorické základy

Teorie ztělesněného poznání naznačuje, že kognitivní procesy jsou hluboce zakořeněny v tělesné zkušenosti, přesněji v tělesné interakci s okolím. Pohyb podporuje paměť, pozornost a pojmové chápání (Shapiro, 2019). Když se děti rytmicky pohybují, nejde pouze o cvičení – prostřednictvím senzomotorické angažovanosti organizují kognitivní procesy. Pro malé děti není učení abstraktní, ale senzomotorické. Pojmy jako posloupnost, tempo, vzorec a předvídaní jsou nejprve prožívány fyzicky, než jsou symbolicky reprezentovány. Rytmicko-motorické aktivity poskytují strukturovanou repetici a vzorované pohyby, které podporují neurální integraci. Prostřednictvím tleskání, krokování, kývání nebo koordinovaných gest si děti osvojují časové struktury, které později tvoří základ jazykového rytmu, segmentace slabik a narativní organizace. Pohyb se tak stává oporou pro vznikající kognitivní abstrakci. V pedagogice raného dětství tento pohled posiluje význam integrace fyzické aktivity do učení namísto oddělení „akademické“ a „motorické“ sféry.



- ✓ Tělesně zakotvené poznávání
- ✓ Senzomotorické základy
- ✓ Neurovývojové perspektivy rytmu a načasování
- ✓ Sociokulturní, samoregulační a koregulace
- ✓ Vývojově přiměřená a inkluzivní praxe
- ✓ Integrace v rámci výuky založené na aktivitách

4.6.1.2 Neurovývojové pohledy na rytmus a načasování

Výzkumy naznačují, že rytmická synchronizace (synchronizace pohybu s rytmem) podporuje neurální mechanismy časového vnímání spojené se zpracováním jazyka a exekutivními funkcemi (Gordon et al., 2015). Rané rytmické zkušenosti přispívají k fonologickému uvědomění a časovému zpracování. Neurovědecký výzkum naznačuje, že rytmická synchronizace (synchronizace) posiluje neuronové sítě odpovědné za načasování, predikci a pozornost (Gordon, Fehd, & McCandliss, 2015). Schopnost sladit pohyb s vnějším rytmem podporuje sluchovou diskriminaci a fonologické zpracování, které jsou oba základem pro raný rozvoj gramotnosti. Časové zpracování hraje klíčovou roli v:

- vnímání řeči,
- segmentaci slabik,
- střídání se v komunikaci,
- inhibiční kontrole.

Phillips-Silver a Keller (2012) zdůrazňují, že rytmická synchronizace není pouze hudební, ale v zásadě sociální a kognitivní. Synchronizace s ostatními aktivuje neuronové systémy spojené se spoluprací a sdílenou intencionalitou. Ve třídách pro předškolní děti proto koordinovaný rytmický pohyb přispívá jak k individuální regulaci, tak ke soudržnosti skupiny.

4.6.1.3 Sociokulturní, samoregulační a koregulační rámce

Ze sociokulturního hlediska představují rytmické aktivity sdílené kulturní praktiky, jejichž prostřednictvím se děti podílejí na kolektivním vytváření významu (Vygotsky, 1978). Písňe, skandování, pohybové hry a kruhové tance jsou kulturně zakořeněné formy učení, které předávají normy, hodnoty a komunikační vzorce. Skupinové rytmické aktivity podporují emoční regulaci prostřednictvím sdíleného tempa a synchronizovaného jednání. Koordinovaný pohyb posiluje sociální vazby a kooperativní zapojení (Phillips-Silver & Keller, 2012). V programu ABT je taková

sdílená regulace základem pro inkluzivní účast. Skupinové rytmické aktivity podporují společnou regulaci – proces, kterým děti regulují své chování prostřednictvím interakce s ostatními. Když děti synchronizují pohyb, přizpůsobují tempo, intenzitu a načasování v reakci na své vrstevníky. Tato sdílená regulace se postupně internalizuje jako seberegulace. Tyto procesy úzce souvisejí s kým vývojem exekutivních funkcí (Whitebread et al., 2017). Strukturované rytmické rutiny podporují:

- ovládání impulzů,
- trvalou pozornost,
- flexibilitu chování,
- emocionální stabilizaci.

V rámci výuky založené na aktivitách (ABT) tak rytmicko-pohybové aktivity slouží jako strukturované prostředí pro sociální učení, kde se regulace procvičuje tělesně a vztahově.

4.6.1.4 Vývojově přiměřená a inkluzivní praxe

Vývojově přiměřená praxe (NAEYC, 2020) klade důraz na aktivní, poutavé a sociálně smysluplné učební zážitky. Rytmicko-pohybové aktivity tato kritéria splňují díky kombinaci fyzické angažovanosti, opakování a skupinové účasti. Důležité je, že RMA jsou vysoce přizpůsobivé a inkluzivní

- Dětem s opožděným jazykovým vývojem prospívají neverbální rytmické podněty.
- Děti s poruchami pozornosti pozitivně reagují na strukturovaný pohyb.
- Děti s motorickými obtížemi se mohou zapojit prostřednictvím přizpůsobených gest nebo pohybu vsedě.

Český rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (MŠMT, 2021) výslovně podporuje tělesný projev, rytmickou koordinaci a pohyb jako nedílné

součástí celostního rozvoje. Rytmicko-pohybové aktivity jsou proto v souladu jak s mezinárodním výzkumem, tak s národními kurikulárními prioritami.

4.6.1.5 Začlenění do výuky založené na aktivitách

V rámci výuky založené na aktivitách (ABT) nejsou rytmicko-pohybové aktivity doplňkové, ale integrační.

Propojují:

- motorický vývoj
- Osvojování jazyka
- Sociální vazby
- Regulaci emocí
- Exekutivní funkce

Začleněním rytmu do každodenních přechodů, tematických celků a kooperativních úkolů vytvářejí pedagogové předvídatelné, ale zároveň dynamické prostředí pro učení. Strukturované opakování v kombinaci s postupně se zvyšující složitostí zajišťuje vývojový pokrok a zároveň udržuje zapojení dětí. Teoretické pozadí RMA tedy dokazuje, že rytmus není pouhým uměleckým vyjádřením – je to základní vývojový organizátor, který podporuje kognici, komunikaci a sociální integraci v raném dětství.

4.6.2 Vývojové charakteristiky RMA

Vývojové charakteristiky rytmicko-pohybových aktivit ve věku od 2 do 7 let odrážejí postupný přechod od spontánního, smyslově založeného pohybu k záměrnému, koordinovanému a sociálně regulovanému rytmickému projevu. V raných fázích se děti zapojují především prostřednictvím napodobování a opakování, což podporuje senzomotorickou integraci a emoční regulaci.



Rytmicko-pohybové ve věku od 2 do 7 let odrážejí postupný přechod od spontánního, smyslově založeného pohybu k záměrnému, koordinovanému a sociálně regulovanému

S postupujícím vývojem se rytmická účast stává stále strukturovanější a vyžaduje sekvencování, paměť, inhibiční kontrolu a synchronizaci s vrstevníky (Gordon et al., 2015; Whitebread et al., 2017). Ve věku 6–7 let děti prokazují schopnost samostatného rytmického vedení a koordinace ve spolupráci, což naznačuje rozvoj exekutivních funkcí a seberegulace. V rámci výuky založené na aktivitách slouží tyto vývojové charakteristiky pedagogům jako vodítko při výběru vhodně podporovaných, inkluzivních a postupně se zvyšujících rytmických zážitků (NAEYC, 2020).

Tabulka 16 ilustruje, že vývoj rytmického pohybu ve věku od 2 do 7 let postupuje od spontánního senzomotorického zapojení ke strukturované, samoregulované koordinaci a vedení. Jak ukazuje tabulka, rytmické aktivity postupně integrují motorickou kontrolu, schopnost sekvencování, výkonné funkce a sociální synchronizaci.

V rámci konceptu výuky založené na aktivitách tento vývojový postup zdůrazňuje význam podpory odpovídající věku, předvídatelné struktury a postupného přenosu odpovědnosti na dítě (Gordon et al., 2015; NAEYC, 2020). Aktivity s rytmickým pohybem proto fungují jako vývojové mosty spojující fyzickou zkušenost s kognitivní organizací a sociální regulací. Vývoj v tomto období zahrnuje

zvyšování koordinace, přesnosti načasování a schopnosti synchronizovat se s ostatními.

Tabulka16

Přehled vývoje aktivit s rytmickým pohybem v raném dětství (věk 2–7 let)

Věk	Typické rytmicko-motorické projevy	Podpora učitelů v programu ABT
2–3 roky	Spontánní pohyb k hudbě; jednoduchá napodobování	Předvádění základních pohybů, opakování
3–4 roky	Napodobování krátkých pohybových sekvencí	Jasně vizuální a sluchové podněty
4–5 let	Koordinované tleskání, skupinové pohybové hry	Strukturované rytmické vzory
5–6 let	Sledování vícefázových rytmických sekvencí	Propojení rytmu s jazykovými úkoly
6–7 let	Samostatná účast na pohybových hrách založených na pravidlech	Podpora vůdčích schopností a vzájemného vedení mezi vrstevníky

Tabulka17

Vývojový postup, kognitivní procesy a pedagogické implikace rytmicko-pohybových aktivit (věk 2–7 let)

Věk	Rytmika – motorické charakteristiky	Kognitivní a socio- emocionální procesy	Důsledky pro praxi ABT
2–3 roky	Spontánní pohyb těla v rytmu hudby; jednoduché napodobování gest; radost z opakování	Senzomotorická integrace; společná pozornost; základní regulace emocí prostřednictvím pohybu	Používejte krátké, opakující se písničky; předvádějte jednoduché činnosti (tleskání, dupání); poskytněte

			vizuální podněty a důsledný přístup.
3–4 roky	Napodobování krátkých rytmických sekvencí; počátky synchronizace s dospělým; jednoduché písničky s pohybem	Rozvoj schopnosti sekvencování, raná inhibiční kontrola a učení založené na napodobování	Zaveďte hry typu „otázka-odpověď“; kombinujte rytmus s jednoduchými jazykovými vzory; zachovávejte předvídatelnou strukturu.
4–5 let	Koordinované vzory tleskání nebo krokování; účast na kruhových hrách; udržování společného přístupu.	Zlepšená pracovní paměť; zvýšené vnímání vrstevníků; začínající seberegulace	Zařaďte rytmické úkoly v malých skupinách; propojte počítání a členění na slabiky; podporujte střídání se.
5–6 let	Sledování víceetapových rytmických sekvencí, přizpůsobování pohybu tempu skupiny a pohybové hry založené na pravidlech	Posílení exekutivních funkcí (plánování, flexibilita); kooperativní synchronizace; společná regulace emocí	Zaveďte vzorové sekvence (A–B–A); propojte rytmus s vyprávěním příběhů nebo úkoly zaměřenými na čtení a psaní; postupně omezujte předvádění.
6–7 let	Samostatné vedení rytmu; tvorba pohybových sekvencí; koordinovaná skupinová choreografie	Pokročilá kognitivní flexibilita; metakognitivní uvědomění; společná regulace	Podporujte vedení vrstevníků; integrujte rytmus do projektového učení; podporujte reflexi koordinace a týmové práce.

Rozšířená verze tabulky 17 ukazuje, že vývoj rytmického pohybu ve věku od 2 do 7 let zahrnuje více než jen zlepšování motorické koordinace. Odráží postupnou integraci senzomotorické kontroly, exekutivních funkcí, jazykové struktury a sociální synchronizace.

Analytický komentář k rozšířené tabulce ukazuje, že u nejmladších dětí (2–3 roky) rytmická aktivita primárně podporuje smyslovou integraci a emoční regulaci. Pohyb funguje jako regulační mechanismus, který dětem pomáhá stabilizovat úroveň vzrušení prostřednictvím předvídatelného opakování (Shapiro, 2019). V této fázi jsou proto klíčové vzorové chování učitele a důslednost. Ve věku od 3 do 5 let si děti začínají osvojovat rytmické vzorce, které podporují schopnost sekvenčního uvažování a rané fonologické uvědomění. Výzkumy naznačují, že vnímání rytmu úzce souvisí se zpracováním jazyka a segmentací slabik (Gordon et al., 2015). Rytická imitace posiluje paměť a inhibiční kontrolu, které jsou obě nezbytné pro školní zralost. Ve věku od 5 do 7 let děti prokazují schopnost trvalé synchronizace a koordinace založené na pravidlech. V této fázi rytmické aktivity významně přispívají k rozvoji exekutivních funkcí a schopnosti spolupráce (Whitebread et al., 2017). Příležitosti k vedení dále podporují samostatnost a sebevědomí.

Důležité je, že vývoj zůstává závislý na kontextu. Některé děti mohou vyžadovat dodatečnou podporu nebo vizuální pomůcky, zejména v inkluzivním prostředí. Ryticko-pohybové aktivity nabízejí přizpůsobivé struktury, které umožňují rovnocennou účast a jsou v souladu s vývojově vhodnou praxí (NAEYC, 2020) i českým předškolním kurikulem (MŠMT, 2021).

Celkově tabulka ukazuje, že ryticko-pohybové aktivity slouží jako vývojové mosty – propojují motorickou aktivitu s kognitivní strukturací, jazykovým vývojem a sociální soudržností v rámci rámce výuky založené na aktivitách.

4.6.3 Praktické implikace pro učitele:

4.6.3.1 Rytmico-pohybové aktivity v praxi: scénář ABT

Rytmico-pohybové aktivity (RMA) jsou v rámci výuky založené na aktivitách (ABT) nejúčinnější, jsou-li záměrně strukturované, vývojově přiměřené a začleněné do každodenních rutin. Místo toho, aby fungovaly jako izolované „pohybové přestávky“, měly by být rytmické aktivity chápány jako integrativní vzdělávací zážitky, které současně podporují motorickou koordinaci, jazykový vývoj, výkonné funkce a sociální regulaci. Jak děti získávají kompetence, měla by se podpora postupně omezovat, což umožní větší autonomii a vedení ze strany vrstevníků (Vygotsky, 1978; Rogoff, 2003).



Rytmico-pohybové činnosti ve věku od 2 do 7 let odrážejí postupný přechod od spontánního, smyslově založeného pohybu k záměrnému, koordinovanému a sociálně regulovanému

Stručně řečeno, rytmicko-pohybové aktivity v rámci ABT představují strukturované, avšak flexibilní učební zážitky, které propojují tělesnou činnost s kognitivní organizací a sociální regulací. Prostřednictvím záměrného návrhu a reflexivního vedení učitelé proměňují pohyb v silný katalyzátor vývoje.

4.6.3.2 Navrhování aktivit s rytmickým pohybem v rámci ABT: Účinná implementace vyžaduje tři základní principy:

- 1. Předvídatelná struktura s postupně se zvyšující složitostí** – Malým dětem prospívá opakování a jasné rytmické vzorce. Učitelé by měli začít s jednoduchými, opakujícími se sekvencemi a postupně zavádět variace. Předvídatelnost podporuje emoční jistotu a seberegulaci, zatímco postupně se zvyšující složitost stimuluje kognitivní růst (NAEYC, 2020).
- 2. Integrace jazyka prostřednictvím pohybu** – Kombinace rytmu s řečí (skandování, rýmování, tleskání slabik) posiluje fonologické povědomí a schopnost sekvenčního uvažování (Gordon et al., 2015). Pohyb se stává fyzickým opěrným bodem pro jazykové zpracování.

3. Společná regulace a sociální synchronizace – Skupinové rytmické aktivity podporují společnou regulaci. Když se děti pohybují synchronně, přizpůsobují se společnému tempu a kolektivnímu načasování, čímž posilují pozornost a kooperativní zapojení (Phillips-Silver & Keller, 2012). Začlenění RMA do každodenního života ve třídě, kdy se rytmus stává součástí kultury třídy, podporuje jak akademickou připravenost, tak emocionální klima.

- Ranní kruhové rituály
- Přejížděvací období
- Příprava na čtení a psaní (tleskání slabik, segmentace zvuků)
- Tematické bloky (sezónní písně, kulturní tance)
- Momenty řešení konfliktů (regulované dýchání v rytmu)

Stolní h18

Příklad aktivity: „Kruh rytmu a pohybu“ (věk 3–6 let)

Cíl: Posílit seberegulaci, schopnost řazení činností a koordinaci ve skupině. Tato aktivita propojuje sluchové zpracování, motorické plánování a sociální synchronizaci.

Struktura aktivity:

1. Rozcvička:
Učitel představil jednoduchý rytmický vzorec tleskání.
 2. Rytmické modelování:
Učitel představí jednoduchý vzorec tleskání (např. tlesk–tlesk–pauza).
Poskytne jasné vizuální a sluchové podněty.
 3. Fáze napodobování:
Děti rytmus opakují a rozšiřují (poklepání na ramena, otočení se).
 4. Integrace pohybu:
Přidání koordinovaných pohybů těla (dupání, tleskání, otočení).
 5. Synchronizace skupiny:
Skupina provádí sekvenci společně a udržuje společné tempo.
 6. Střídání vedení:
Děti se střídají ve vedení rytmu.
 7. Reflexe:
-

Reflexe upevňuje zkušenostní učení a posiluje metakognitivní uvědomění (Kolb, 1984). Ptáme se dětí:

„Jak se nám podařilo držet se pohromadě?“

„Co nám pomohlo držet se rytmu?“

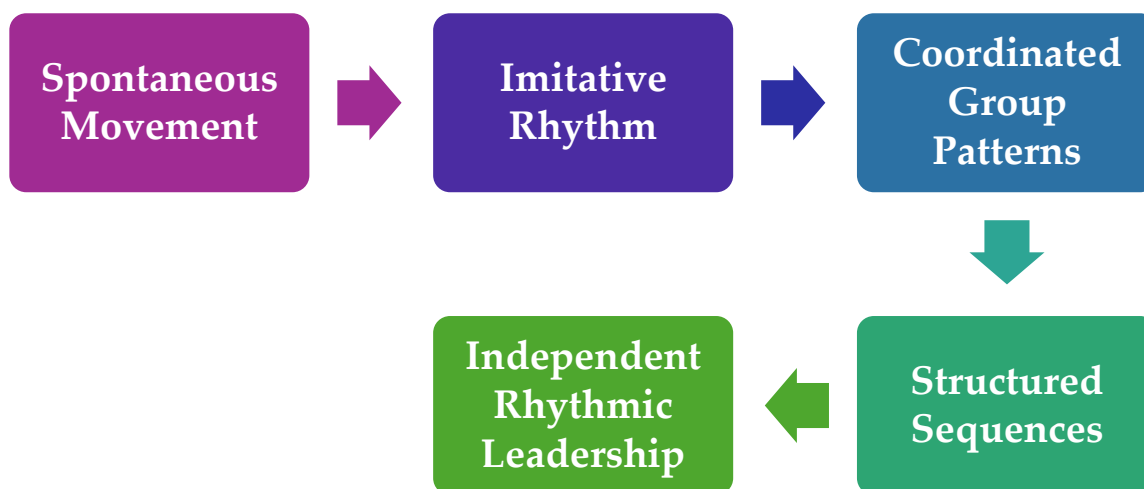
Role učitele:

- Udržujte předvídatelnou strukturu
- Poskytovat jasný rytmický vzor
- Podporovat zapojení všech dětí
- Postupně předávat vedení
- Vzor – předvádění jasných rytmických vzorců
- Facilitátor – podporujte účast, aniž byste dominovali
- Regulační průvodce – pomáhá dětem udržet tempo a soustředění
- Pozorovatel – sledujte koordinaci a zapojení
- Postupné uvolňování odpovědnosti – povzbuzování dětí k vlastní tvorbě rytmu

Inkluzivní úpravy:

Taková diferenciací je v souladu s principy inkluzivní předškolní výchovy a podporuje rovnocennou účast (MŠMT, 2021; NAEYC, 2020).

- Vizuální rytmické karty pomáhají dětem s opožděným jazykovým vývojem.
 - Pohyby v sedě nebo zjednodušené pohyby umožňují účast dětem s motorickými obtížemi.
 - Pomalejší tempo pomáhá dětem s poruchami pozornosti.
 - Párování dětí podporuje inkluzivní zapojení.
-



Obrázek10 . Vývojový postup v rytmičko-pohybových aktivitách (věk 2–7 let)

Tabulka 18 a obrázek 10 ilustrují, jak se rytmičko-motorické zapojení vyvíjí od spontánního smyslového zkoumání k záměrné koordinaci a vedení. Rané rytmičné reakce jsou především senzomotorické a napodobovací. S postupujícím vývojem děti vykazují rostoucí přesnost načasování, paměť na sekvence a schopnost synchronizovat se s vrstevníky.

Výzkum naznačuje, že rytmičná synchronizace zlepšuje pozornost a exekutivní kontrolu (Gordon et al., 2015). Skupinový pohyb dále podporuje sociální vazby a emoční regulaci, čímž přispívá k inkluzivnímu klimatu ve třídě (Phillips-Silver & Keller, 2012). V českém rámcovém programu pro předškolní vzdělávání (MŠMT, 2021) jsou rytmičné aktivity často začleněny do každodenních rituálů, přechodů mezi činnostmi a sezónních oslav. V rámci ABT se tyto momenty stávají strukturovanými příležitostmi k učení, které současně rozvíjejí motorické, jazykové a socio-emoční kompetence.

Praktické implikace pro učitele:

- Začleňujte rytmus do každodenních přechodů a rutin.

- Využijte opakování a předvídatelnost k podpoře regulace.
- Kombinujte pohyb s jazykem (písničky, říkanky, tleskání slabik).
- V pozdějších fázích podporujte vedení ze strany vrstevníků.
- Přizpůsobte tempo a náročnost vývojové úrovni.

Komentář k hlavním závěrům – rytmicko-pohybové aktivity v ABT. Tabulka „Hlavní závěry“ shrnuje ústřední vývojové a pedagogické principy, na nichž jsou založeny rytmicko-pohybové aktivity v rámci rámce Activity-Based Teaching (ABT). Jak je uvedeno, rytmická aktivita funguje jako ztělesněný most mezi motorickou koordinací, kognitivní strukturací, jazykovým vývojem a emoční regulací. Tabulka zdůrazňuje, že rytmus není izolovaným uměleckým prvkem, ale vývojovým organizátorem podporujícím exekutivní funkce, fonologické uvědomění a sociální synchronizaci (Gordon et al., 2015; Phillips-Silver & Keller, 2012).

Tabulka19

Hlavní poznatky: Rytmicko-pohybové aktivity

Základní princip	Hlavní poznatek
1. Učení prostřednictvím těla	Pohyb podporuje kognitivní procesy.
2. Rytmus a jazyk	Rytmické vzorce posilují fonologické povědomí.
3. Seberegulace	Synchronizace zlepšuje emoční kontrolu.
4. Inkluze	Strukturovaný rytmus podporuje zapojení různých typů žáků.
5. Postupná samostatnost	Vedení se rozvíjí prostřednictvím vedené praxe.

Důležité je, že shrnutí zdůrazňuje roli záměrného podpůrného rámce a postupné nezávislosti. Strukturované rytmické opakování podporuje předvídatelnost a pocit bezpečí v raných fázích, zatímco příležitosti k vedení v pozdějších fázích podporují autonomii a schopnost spolupráce (Vygotsky, 1978; Rogoff, 2003).

V rámci ABT proto rytmicko-pohybové aktivity představují integrativní pedagogickou strategii, která současně posiluje kognitivní připravenost, sociální

inkluzi a seberegulaci. Klíčové poznatky potvrzují, že učení založené na pohybu je vývojově podložené, teoreticky podložené a vysoce přizpůsobivé inkluzivním prostředím v raném dětství (NAEYC, 2020).

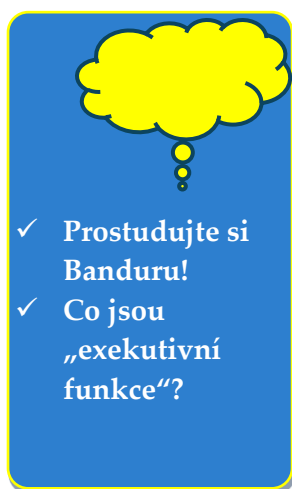
4.7 MODUL 5, ASOCIATIVNÍ UČENÍ

Asociativní učení označuje proces, kterým si děti vytvářejí spojení mezi podněty, činy a důsledky. V raném dětství (ve věku 2–7 let) hrají asociativní mechanismy zásadní roli při utváření návyků, osvojování jazyka, emocionálních reakcí a raném akademickém učení. V rámci Activity-Based Teaching (ABT) není asociativní učení redukováno na mechanické podmínění; je spíše zakotveno ve smysluplných, sociálně zprostředkovaných aktivitách, které propojují zkušenost s porozuměním.

Děti neustále vytvářejí asociace mezi akcemi a výsledky („Když se podělím, budeme si dál hrát“), slovy a předměty, symboly a významy a rutinami a očekáváními. Jsou-li tyto asociace záměrně strukturovány, stávají se účinnými nástroji pro podporu regulace chování, koncepčního vývoje a předvídatelnosti ve třídě (Bandura, 1977; Illeris, 2018).

Rozvoj exekutivních funkcí významně zprostředkovává vztah mezi strukturovanou činností a pozdějšími akademickými výsledky (Raver et al., 2018).

V kontextu českých mateřských škol důsledné rutiny, ritualizované přechody a tematická integrace silně podporují asociativní učební procesy (MŠMT, 2021). ABT tento přirozený mechanismus posiluje tím, že zajišťuje, aby se asociace vytvářely v rámci účelových, reflexivních a sociálně interaktivních kontextů.



4.7.1 Asociativní učení: Teoretické pozadí

Asociativní učení vychází ze tří hlavních teoretických tradic: (i) behavioristického základu, (ii) teorie sociálního učení, (iii) kognitivních a konstruktivistických perspektiv.

Za prvé, klasické podmiňování (Pavlov) a operantní podmiňování (Skinner) popisují, jak se chování propojuje se podněty a důsledky. V předškolním vzdělávání formují adaptivní chování posilování, opakování a předvídatelné důsledky. Moderní pedagogické přístupy však jdou nad rámec jednoduchých modelů podnět–reakce. Posilování je nejúčinnější, je-li zakotveno ve smysluplné sociální interakci, nikoli v izolovaných systémech odměn (Illeris, 2018).

Za druhé, Bandura (1977) rozšířil pojem asociativního učení tím, že zdůraznil učení pozorováním a kognitivní zprostředkování. Děti nereagují pouze na posilování; pozorují vzory chování, předvídají výsledky a internalizují vzorce chování. Ve školním prostředí zahrnuje asociativní učení propojování pozorovaných sociálních chování s vnímanými důsledky.

V rámci ABT tyto asociativní procesy posiluje modelování, řízená účast a interakce s vrstevníky. Vygotského (1978) sociokulturní teorie dále zdůrazňuje, že asociace jsou zprostředkovány jazykem a sociální interakcí. Význam vyplývá nejen z opakování, ale také ze sdíleného dialogu a reflexe.

Zatřetí, z kognitivního hlediska asociativní učení podporuje tvorbu schémat. Děti propojují předchozí zkušenosti s novými informacemi a postupně organizují znalosti do smysluplných struktur (Illeris, 2018). Opakované tematické aktivity, předvídatelné rutiny a strukturované přechody pomáhají upevnit pojmové asociace.



PAMATUJTE

1. Behavioristické základy
2. Teorie sociálního učení
3. Kognitivní a konstruktivistické perspektivy

4.7.2 Asociativní učení: vývojové charakteristiky

Asociativní učení se v raném dětství postupně rozvíjí, jak děti přecházejí od bezprostředních smyslových spojení k asociacím zprostředkovaným kognitivně a regulovaným sociálně. V batolecím věku je učení založeno především na přímých zkušenostech typu „příčina–následek“, které jsou zakotveny v senzomotorickém zkoumání. Opakování a okamžitá zpětná vazba hrají klíčovou roli při stabilizaci vzorců chování a utváření raných očekávání ohledně okolí.

Mezi třemi a pěti lety se asociativní procesy stále více prolínají s jazykovým vývojem a symbolickým myšlením. Děti začínají spojovat slova s činy, pravidla se společenským uznáním a rutiny s očekávanými výsledky. Tyto vznikající kognitivní schopnosti umožňují, aby se asociace rozšířily nad rámec bezprostředního posílení a zahrnovaly verbální vysvětlení, napodobování a společnou reflexi (Bandura, 1977; Vygotsky, 1978).

Ve věku od pěti do sedmi let se asociativní učení stává flexibilnějším a přenositelným. Děti dokážou porozumět podmíněnému uvažování (struktury „pokud–pak“), odložit uspokojení a aplikovat dříve naučené asociace v různých kontextech. V této fázi podporují internalizaci pravidel a sociálních norem exekutivní funkce a metakognitivní uvědomění (Illeris, 2018).

Z pohledu výuky založené na aktivitách (ABT) je proto zásadní, aby se asociativní zkušenosti vyvíjely souběžně s vývojovými schopnostmi. Zatímco mladším dětem prospívají pevné rutiny a jasné důsledky, starší předškoláci a děti v raném školním věku potřebují příležitosti k diskusi, uvažování a zobecňování. Následující tabulka shrnuje vývojové charakteristiky asociativního učení ve věku 2–7 let a nastiňuje jejich pedagogické implikace v rámci ABT.

Tabulka 20

Vývojové charakteristiky asociativního učení v raném dětství: Vývoj postupuje od bezprostředních smyslových asociací směrem k abstraktním, na pravidlech založeným a přenositelným souvislostem

Věk	Typické asociativní vzorce	Kognitivní a emocionální procesy	Důsledky pro ABT
2–3 roky	Jednoduché souvislosti příčina–následek („zatlačit → zvuk“)	Senzomotorické učení; okamžité posílení	Používejte jasné a důsledné důsledky; opakujte rutiny
3–4 roky	Spojování slov s předměty a činnostmi	Rozšiřování slovní zásoby; symbolické znázornění	Propojení pojmenování, gest a opakování
4–5 let	Propojování činností se sociálními důsledky	Rozvíjející se morální uvědomění; internalizace pravidel	Využití společných úkolů k posílení prosociálního chování
5–6 let	Porozumění podmíněným pravidlům („pokud–pak“)	Rozvíjející se logické uvažování; odkládání uspokojení	Zaveďte strukturované hry s předvídatelnými pravidly
6–7 let	Uplatňování naučených asociací v různých kontextech	Přenos učení; seberegulace	Podpora reflexe a generalizace

Tabulka 20 ukazuje, že asociativní učení se vyvíjí od přímých zkušeností s příčinou a následkem k stále abstraktnějším a přenositelným vzorcům. V raných fázích jsou pro stabilizaci očekávání zásadní konzistence a opakování. Jak děti s em dospívají, asociace se stávají kognitivně zprostředkovanými a zahrnují jazyk, uvažování a sociální porozumění (Bandura, 1977; Illeris, 2018). V rámci ABT strukturované rutiny a smysluplné kontexty činností zajišťují, že asociace jsou z hlediska vývoje konstruktivní, nikoli mechanické.

4.7.3 Praktické implikace pro učitele: Asociativní učení v praxi – scénář ABT

Využijte scénář ABT ve své praxi.

Asociativní učení lze začlenit do každodenních činností ve třídě

Asociativní učení

Děti chápou, *proč* k výsledkům dochází, nikoli jen *to*, že k nim dochází.

Převedení teorie asociativního učení do praxe ve třídě vyžaduje záměrné strukturování zážitků, při nichž děti mohou jasně vnímat souvislosti mezi činy, důsledky a významy. V rámci rámce Activity-Based Teaching (ABT) učitelé jdou nad rámec jednoduchého posilování založeného na odměnách a místo toho navrhuji aktivity, které integrují modelování, dialog, reflexi a konzistentní rutiny. Praktické důsledky tedy přímo vyplývají z vývojových principů: mladší děti potřebují opakování a

okamžitou zpětnou vazbu, zatímco starší předškoláci těžší z vedeného uvažování a příležitostí k zobecňování naučených asociací. Následující scénář ABT ilustruje, jak lze asociativní učení začlenit do každodenních činností ve třídě s cílem podpořit seberegulaci, sociální porozumění a kognitivní přenos.

Asociativní učení je z hlediska vývoje nejprospěšnější tehdy, když děti chápou, *proč* k výsledkům dochází, a ne pouze *to*, že k nim dochází.

Tabulka21

Příklad aktivity: „Učební cesty typu ‚Pokud... pak...‘“

Cíl:

Podpořit porozumění pravidlům, seberegulaci chování a logické uvažování.

Tento scénář propojuje chování, důsledky a reflexi – posiluje tak vnitřní porozumění spíše než vnější poslušnost.

Struktura aktivity:

- | | |
|---|----------|
| 1. Prezentace | scénáře: |
| Učitel představí jednoduchou podmíněnou situaci: | |
| „Pokud společně uklidíme, budeme mít čas navíc na čtení pohádek.“ | |
| 2. Akční | fáze: |
| Děti společně splní úkol. | |

3. Zkušenost	s	výsledkem:
Pozitivní důsledek následuje okamžitě.		
4. Reflexe:		
„Co se stalo, když jsme spolupracovali?“		
„Proč jsme dostali čas navíc?“		
Role učitele:		
➤ Využijte přirozené důsledky namísto nadměrných vnějších odměn. ➤ Dodržujte předvídatelný denní režim. ➤ Podporujte přenos učeného ➤ Postupně nahrazujte vnější posilování vnitřní motivací ➤ Doplnujte slovní vysvětlení o praktické ukázky, abyste posílili kognitivní zprostředkování. ➤ Podporujte reflexi, abyste podpořili přenos učení.		

Tabulka 21 ilustruje, jak lze asociativní učení uplatnit v rámci výuky založené na aktivitách (ABT) prostřednictvím strukturované, ale vývojově přiměřené interakce ve třídě. Aktivita „Učební cesty typu ‚pokud–pak‘“ ilustruje přechod od externě řízené regulace chování k kognitivně zprostředkovanému porozumění pravidlům a důsledkům.

Scénář je záměrně navržen na základě podmíněné struktury („pokud–pak“), která podporuje rozvoj logického uvažování u dětí ve věku 4–6 let. V této vývojové fázi děti začínají chápat jednoduché vztahy mezi příčinou a následkem a dokážou předvídat výsledky na základě společných dohod. Společným plněním úkolu děti zažívají přímou souvislost mezi kolektivním chováním a pozitivním výsledkem, což posiluje jak sociální odpovědnost, tak porozumění pravidlům.

Klíčová síla této aktivity spočívá ve fázi reflexe. Učitel nenechává důsledek fungovat pouze jako posílení, ale napomáhá verbálnímu zpracování prožitého zážitku. Tento reflexivní dialog podporuje internalizaci struktury pravidel a napomáhá přenosu učení i mimo bezprostřední situaci. V průběhu času takováto vedená reflexe snižuje závislost na vnějších odměnách a podporuje vnitřní motivaci a seberegulaci.

Důležité je, že role učitele zůstává záměrná, avšak postupně se stává méně direktivní. Prostřednictvím předvídatelných rutin, přirozených důsledků a podpory generalizace se tato aktivita posouvá za rámec řízení chování založeného na poslušnosti a namísto toho posiluje schopnost dětí rozumět svým činům, předvídat je a samostatně je regulovat. Tabulka 21 tak ukazuje, že asociativní učení v rámci ABT se neomezuje pouze na mechanismy podmíněného učení; představuje strukturovanou cestu k autonomii, logickému uvažování a sociálně zakotvené seberegulaci.

4.7.4 Hlavní závěry – asociativní učení v ABT

Klíčové poznatky shrnují asociativní učení jako základní mechanismus, který se vyvíjí od jednoduchých souvislostí příčina–následek k kognitivně zprostředkovanému, přenositelnému porozumění založenému na pravidlech. V rámci výuky založené na aktivitách (ABT) smysluplné rutiny, sociální modelování a vedená reflexe transformují vnější posilování na internalizovanou seberegulaci. Syntéza zdůrazňuje, že při záměrné strukturalizaci podporuje asociativní učení autonomii, logické uvažování a sociálně odpovědné chování, nikoli pouhé dodržování pravidel.

Tabulka 22 shrnuje asociativní učení jako dynamický vývojový mechanismus zakotvený ve smysluplné činnosti. Namísto spoléhání se výhradně na posilování integruje ABT sociální modelování, jazykovou mediaci a reflexivní dialog, aby zajistila, že asociace podporují autonomii, seberegulaci a koncepční porozumění (Bandura, 1977; Vygotsky, 1978).

Tabulka 22

Klíčové body: Asociativní učení v aktivně orientované výuce

Základní princip	Klíčový poznatek
------------------	------------------

1. Základ učení	Rané učení je založeno na vytváření smysluplných souvislostí.
2. Více než pouhé podmínění	Sociální a kognitivní zprostředkování obohacuje asociace.
3. Důležitost důslednosti	Předvídatelné rutiny posilují internalizaci.
4. Reflexe a přenos	Diskuse podporuje zobecňování pravidel.
5. Vývojový postup	Spojitosti se posouvají od bezprostředního k abstraktnímu uvažování.

4.8 SHRNU TÍ

Tato kapitola představila výuku založenou na aktivitách (ABT) jako komplexní pedagogický rámec pro předškolní vzdělávání (věk 2–7 let), založený na vývojové psychologii, konstruktivistické teorii a principech sociokulturního učení. Úvodní část představila ABT jako přístup, který integruje kognitivní, sociální, emocionální a

motorický vývoj prostřednictvím strukturovaných, smysluplných aktivit. Namísto oddělení jednotlivých oblastí učení klade ABT důraz na zážitkové zapojení, řízenou participaci a reflexivní dialog jako vzájemně propojené procesy, které podporují holistický vývoj dítěte.

První podmodul se zaměřil na kooperativní hru jako na sociálně zprostředkovaný proces učení. Kooperativní aktivity umožňují dětem domlouvat se na rolích, sdílet odpovědnost a rozvíjet schopnost vcítit se do perspektivy druhých. Teoretické základy zdůraznily význam podpůrných struktur a interakce s vrstevníky při rozvoji sociálních kompetencí a exekutivních funkcí. Praktické scénáře ABT demonstrovaly, jak mohou strukturované skupinové úkoly posílit spolupráci, komunikaci a rozvíjející se morální uvažování.

Druhý submodul se zabýval aktivitami s rytmickým pohybem jako zážitkovými učebními zkušenostmi. Na základě vývojových a neuropsychologických perspektiv kladl obsah důraz na rytmus jako regulační a organizační nástroj podporující motorickou koordinaci, osvojování jazyka, regulaci emocí a sociální synchronizaci. Vývojové charakteristiky ve věkovém rozmezí 2–7 let ilustrovaly, jak se rytmická aktivita vyvíjí od jednoduchého opakování ke strukturovaným pohybovým vzorcům založeným na pravidlech. V rámci ABT se ukázalo, že rytmické aktivity podporují jak individuální seberegulaci, tak kolektivní účast prostřednictvím předvídatelných, podporovaných zkušeností.

Závěrečný submodul se zabýval asociativním učením jako základním mechanismem, na němž spočívají procesy raného učení. Tato jednotka překročila rámec behavioristického podmínění a pojala asociativní učení jako kognitivně a sociálně zprostředkovaný proces (), jehož prostřednictvím děti propojují akce, důsledky, symboly a významy. Vývojový postup byl popsán od bezprostředních zkušeností s příčinou a následkem v batolecím věku až po podmíněné uvažování a přenos učení v raném školním věku. Scénáře ABT ilustrovaly, jak záměrné

strukturování rutin, reflexe a přirozené důsledky podporují internalizaci pravidel a postupný přechod od vnějšího posilování k vnitřní motivaci.

Ve všech submodulech se objevila společná pedagogická linie: učení je neúčinnější, je-li zakotveno ve smysluplné činnosti, podporováno konzistentní strukturou a zprostředkováno sociální interakcí. Učitelé hrají klíčovou roli při navrhování prostředí, které vyvažuje předvídatelnost s flexibilitou, vedení s autonomií a opakování s reflexí. Rámec ABT proto staví pedagoga nejen do role zprostředkovatele znalostí, ale také do role facilitátora vývojového pokroku.

Závěrem lze říci, že ABT představuje integrativní přístup, který propojuje teoretické základy s praktickým uplatněním ve třídě. Kombinací kooperativní interakce, zapojení prostřednictvím rytmického pohybu a asociativních učebních procesů poskytuje ABT model reagující na vývojové potřeby, který podporuje seberegulaci, logické uvažování, sociální kompetence a vnitřní motivaci v předškolním vzdělávání.

4.9 ÚKOLY

1. Který princip nejlépe charakterizuje výuku založenou na aktivitách (ABT) v předškolním vzdělávání?

- a) Učitelem řízené předávání faktických znalostí
- b) Izolovaný nácvik dovedností rozdělený podle předmětových oblastí
- c) Učení prostřednictvím strukturovaných, smysluplných aktivit a reflexe
- d) Včasná akademická akcelerace pomocí pracovních listů
- e) Přísné formování chování bez dialogu

2. V ABT spočívá role učitele především v tom, že budu:

- a) Kontrolovat všechny aspekty činnosti dětí
- b) Poskytovat neustálé vnější odměny
- c) Usnadňovat, podporovat a strukturovat smysluplné vzdělávací zážitky
- d) Eliminovat interakci mezi vrstevníky, aby se předešlo konfliktům
- e) Zaměřit se výhradně na měřitelné kognitivní výsledky

3. Zkušenostní učení v raném dětství lze nejlépe popsat jako:

- a) Zapamatování si prostřednictvím opakování
- b) Cyklus propojující zkušenost, reflexi a aplikaci
- c) Pasivní pozorování ukázek dospělých
- d) Samostatná práce na místě s minimálním vedením
- e) Testování před praktickým zkoumáním

4. Napodobování v raném dětství nejvíce přispívá k:

- a) Mechanickému kopírování bez porozumění
- b) Sociálnímu učení, internalizaci norem a osvojování dovedností
- c) Vyhýbání se interakci s vrstevníky
- d) Odstranění vzorů dospělých
- e) nahrazení verbální komunikace

5. Kooperativní hra podporuje především rozvoj:

- a) Schopnost vcítit se do druhého, vyjednávání a sdílená odpovědnost
- b) Individuální soutěž a srovnávání
- c) Izolované kognitivní řešení problémů
- d) Výuka zaměřená na učitele
- e) Pasivní memorování pravidel

6. V rámci ABT by rytmicko-pohybové aktivity neměly být chápány jako:

- a) Nástroje na podporu motorické koordinace
- b) prostředek ke zlepšení emoční regulace
- c) Příležitosti k sociální synchronizaci
- d) izolovanou zábavu bez vývojové hodnoty
- e) podporu fonologického uvědomění

7. Rytmicko-pohybové aktivity přispívají k jazykovému vývoji především tím, že:

- a) Nahrazením verbálních pokynů
- b) Posílením fonologického uvědomění prostřednictvím opakování vzorců
- c) Omezením expresivní komunikace
- d) Omezením účasti ve skupině
- e) Odstraněním strukturovaných rutin

8. Asociativní učení u dětí ve věku 2–7 let postupuje od:

- a) abstraktní logické dedukce k smyslovému zkoumání
- b) bezprostředních souvislostí příčina–následek k podmíněnému uvažování a přenosu
- c) nezávislého morálního úsudku k vnějšímu posílení
- d) odmítání pravidel ke spontánní autonomii
- e) pasivní napodobování ke kognitivní izolaci

9. Reflexní fáze v scénářích asociativního učení slouží především k:

- a) Posílení internalizace a přenosu porozumění
- b) Zvýšení závislosti na odměnách
- c) Nahrazení strukturovaných postupů
- d) Odstranění vedení ze strany učitele
- e) Omezení zapojení do spolupráce

10. Asociativní učení v rámci ABT se neomezuje pouze na:

- a) Behavioristické podmiňování podnět–reakce
- b) Sociální modelování a dialog
- c) Vedenou reflexi

- d) kognitivní mediace
- e) Přenos mezi kontexty

Správné odpovědi

1. c, 2. c, 3. b, 4. b, 5. a, 6. d, 7. b, 8. b, 9. a, 10. a

4.10 ZDROJE

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Barton, E. E., & Smith, B. J. (2015). Advancing high-quality preschool inclusion: A discussion and recommendations for the field. *Topics in Early Childhood Special Education, 35*(2), 69–78.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2015). Vygotskian and post-Vygotskian views on children's play. *American Journal of Play, 7*(3), 371–388.
- Bredenkamp, S. (2014). *Effective practices in early childhood education: Building a foundation*. Boston, MA: Pearson.
- Division for Early Childhood. (2014). *DEC recommended practices in early intervention/early childhood special education*. Missoula, MT: Author.
- Fleer, M. (2011). Conceptual play: Foregrounding imagination and cognition during concept formation in early years education. *Contemporary Issues in Early Childhood, 12*(3), 224–240. <https://doi.org/10.2304/ciec.2011.12.3.224>
- Gordon, R. L., Fehd, H. M., & McCandliss, B. D. (2015). Does music training enhance literacy skills? A meta-analysis. *Frontiers in Psychology, 6*, 1777. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01777>

- Illeris, K. (2018). *Contemporary theories of learning* (2nd ed.). Routledge.
- Ingersoll, B., & Schreibman, L. (2010). Teaching reciprocal imitation skills to young children with autism using a naturalistic behavioral approach. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(3), 287–299. <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0879-3>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Mavilidi, M.-F., Okely, A. D., Chandler, P., & Paas, F. (2018). Effects of integrated physical exercises and gestures on preschool children's foreign language vocabulary learning. *Educational Psychology Review*, 30(2), 577–597. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9407-0>
- Meltzoff, A. N. (2013). Origins of social cognition: Bidirectional self–other mapping and the "like-me" hypothesis. *Advances in Child Development and Behavior*, 44, 55–89.
- Meltzoff, A. N. (2013). Origins of social cognition: Bidirectional self–other mapping and the "Like Me" hypothesis. In M. R. Banaji & S. A. Gelman (Eds.), *Navigating*

- the social world: What infants, children, and other species can teach us* (pp. 139–144). New York, NY: Oxford University Press.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV)*. Praha: MŠMT.
- Ministry of Education, Youth and Sports. (2021). *Framework educational programme for preschool education*. Prague: Author.
- MŠMT. (2021). *Framework educational programme for preschool education*. Prague: Ministry of Education, Youth and Sports.
- MŠMT. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
- National Association for the Education of Young Children. (2020). *Developmentally appropriate practice: A position statement of the National Association for the Education of Young Children*. Washington, DC: Author.
- Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Praha: Portál.
- Parten, M. B. (1932). Social participation among preschool children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27(3), 243–269.
- Phillips-Silver, J., & Keller, P. E. (2012). Searching for roots of entrainment and joint action in early musical interactions. *Frontiers in Human Neuroscience*, 6, 26. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2012.00026>
- Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika*. Portál.
- Raver, C. C., Blair, C., & Willoughby, M. (2018). Poverty as a predictor of 4-year-olds' executive function: New perspectives on models of differential susceptibility. *Developmental Psychology*, 54(2), 232–246. <https://doi.org/10.1037/dev0000424>
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Shapiro, L. (2019). *Embodied cognition* (2nd ed.). Routledge.

Syslová, Z. (2019). Kvalita vzdělávání v mateřské škole. Praha: Portál.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*.
Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*.
Cambridge, MA: Harvard University Press.

Whitebread, D., Basilio, M., Kuvalja, M., & Verma, M. (2017). The importance of play.
Toy Industries of Europe.

1.1.1.2 Rozvrh aktivit



OBSAH

- Úvod
- Vizualní plány činností
- Plány činností s využitím digitálních zařízení/nástrojů
- Princip fungování plánů činností
- Výuka dodržování plánu činností
- Zavádění plánů činností



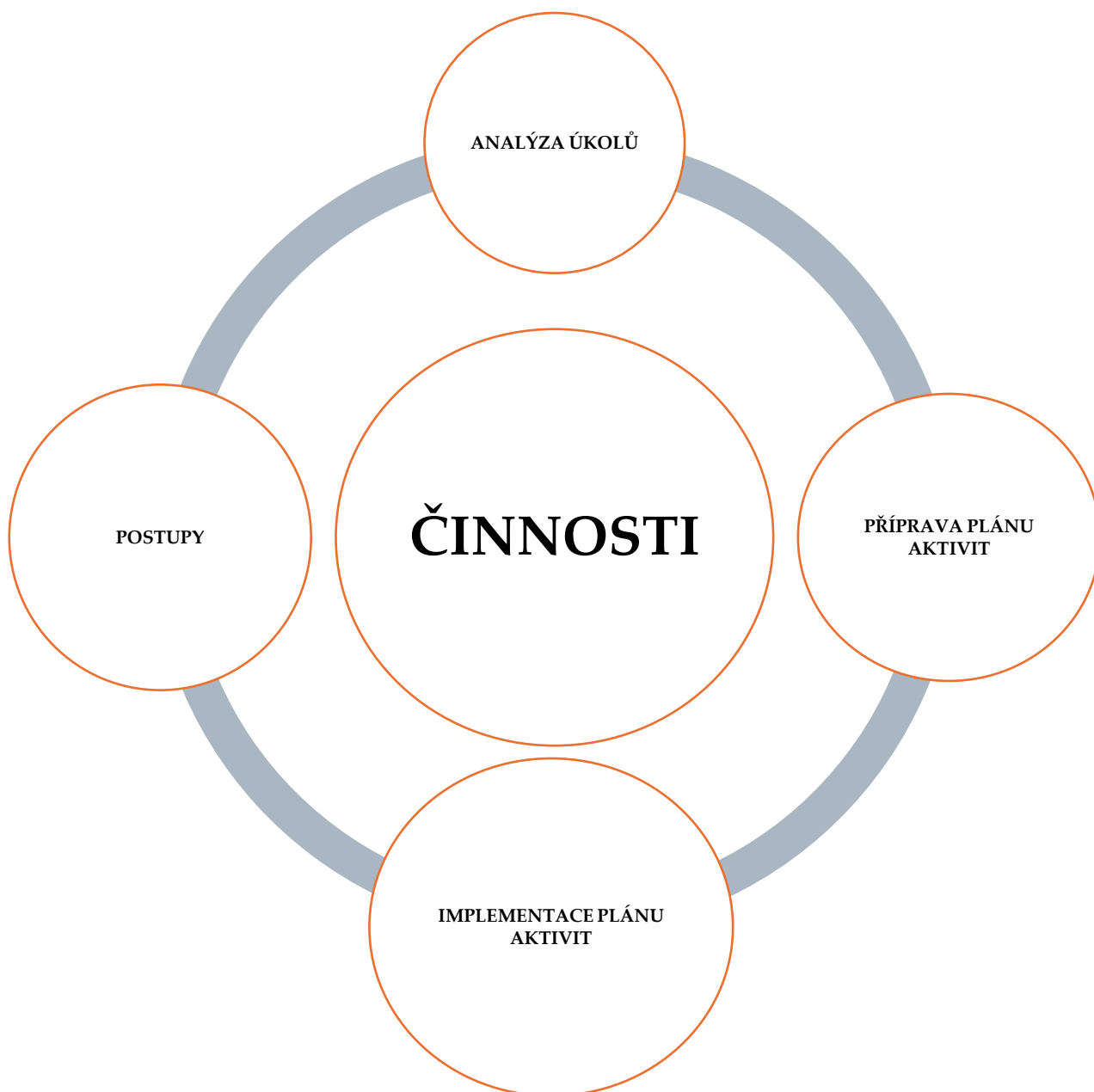
VÝSTUPY Z UČENÍ

- Po prostudování této kapitoly:
- Popište plány činností
- Vysvětlete mechanismus fungování plánů činností
- Určete, jak se plány činností dodržují
- Analyzujte kroky při zavádění plánů činností



PODPORA DĚTÍ SE
SPECIÁLNÍMI
VZDĚLÁVACÍMI
POTŘEBAMI

Bekir Fatih
Meral, Ph.D.



5 PLÁNY AKCÍ

5.1 ÚVOD

Plán činností zahrnuje řadu vizuálních podnětů, jako jsou kresby, fotografie a psaný text, které slouží k výuce dovedností a zajišťují, že úkoly probíhají v logickém pořadí (McClannahan & Krantz, 1999). Plány činností, alespoň v další fázi, vycházejí především z postupů sebekontroly s minimální nebo žádnou podporou ze strany rodičů či odborníků; vizuální podněty tak slouží jako předběžná upozornění, která naznačují, jaké chování je třeba projevit a jaké nikoli.

Ačkoli lze plány činností využít i k dodržování rutin, jsou užitečnější a efektivnější při výuce složitých dovedností prostřednictvím řetězce chování (např. oblékání, čištění zubů, líčení), protože studentům usnadňují sledování jednotlivých kroků v tomto řetězci (Mechling et al., 2009). Plány činností lze rovněž využít k výuce sociálních dovedností, jako je vypůjčení si knihy v knihovně, přecházení ulice, nákup potravin nebo nákup v místní pekárně, což může pomoci osobám se speciálními vzdělávacími potřebami a autismem lépe se orientovat v komunitě a tím zlepšit jejich kvalitu života (Cheung et al., 2016).

Plány činností, které jsou v souladu s postupy sebekontroly, mají v zásadě za cíl zlepšit kompetence v oblasti sebeřízení u osob se speciálními vzdělávacími potřebami, včetně dětí s autismem, a to prostřednictvím výuky řetězců chování, jako jsou dovednosti v oblasti každodenního života, hry nebo profesní dovednosti. (Cheung et al., 2016).



Plány činností jsou účinnější při výuce složitých dovedností prostřednictvím řetězce chování, jako jsou dovednosti každodenního života nebo péče o sebe

5.2 VIZUÁLNÍ PLÁNY ČINNOSTÍ



Vizuální plány činností zahrnují vizuální podněty znázorněné obrázky nebo didaktickými slovy/věťmi, které ukazují posloupnost chování.

Samostatné zvládnutí dovedností každodenního života je zásadní pro zachování nezávislosti po celý život. Vizuální plány činností představují jeden ze způsobů, jak učit posloupnosti chování, jako je oblékání, balení batohu do školy nebo na jinou cestu, vaření a výměna ložního prádla (Tereshko, 2026). Vizuální plány činností zahrnují vizuální podněty znázorněné na obrázcích nebo v didaktických slovech či větách, které znázorňují příslušnou posloupnost chování. Cílem těchto plánů činností je z filozofického hlediska pomoci jednotlivcům stát se nezávislejšími na ostatních (rodičích či pečovateli) tím, že převzímou své vlastní

každodenní povinnosti. Například při výuce přípravy instantní polévky lze plán činností použít k vizualizaci jednotlivých kroků, mezi něž patří obrázek znázorňující přidání 4 nebo 5 šálků studené vody, následné zamíchání sáčku instantní polévky a čekání 10 minut, než je polévka zcela hotová k konzumaci. Každý obrázek signalizuje jednotlivcům, co mají postupně dělat, dokud úkol nedokončí. Tento vizuální plán činností lze vyvěsit na troubu nebo někde v kuchyni.

Vizuální plány činností, které patří mezi postupy založené na důkazech, se skládají ze tří strategií: antecedentních intervencí, podněcování a vizuálních pomůcek (Hume et al., 2021). Antecedentní intervence se používají k připomenutí osobám se speciálními vzdělávacími potřebami, co mají dělat, když jsou jim předloženy vizuální podněty/nápovědy znázorňující příslušné kroky při provádění běžných činností, jako je čištění zubů nebo oblékání kabátu. Vizuální plány činností také podněcují nebo podporují osoby, které potřebují vnější motivaci, zejména děti s autismem, tím, že iniciují a udržují chování. Dostupnost plánů činností také zvyšuje pravděpodobnost dokončení úkolů. Používání plánů činností se neomezuje pouze na řetězení dovedností; zahrnuje také řadu úkolů v průběhu dne, jako je vyplňování seznamů, používání denních plánovačů a dodržování písemných pokynů (Tereshko, 2026).



Klíčovým problémem u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s autismem je závislost na ostatních, včetně rodičů, odborníků nebo pečovatелů, během provádění činností.

Vzhledem k tomu, že děti se speciálními vzdělávacími potřebami, zejména děti s autismem, mohou být závislé na jiných osobách, jako jsou rodiče, odborníci nebo učitelé, jsou plány činností obzvláště užitečné v tom, že těmto dětem umožňují stát se nezávislejšími na ostatních tím, že podporují jejich sebeurčení či autonomii. U jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami, zejména u těch s autismem, je často pozorována sklon k závislosti na jiné osobě (Koyama & Wang, 2011). Na druhou stranu může použití vizuálních rozvrhů činností jako vizuálních podnětů snížit potřebu jedince spoléhat se na ostatní a zlepšit jeho schopnost samostatného řízení při plnění úkolů.

Vizuální plány činností lze vytvářet v mnoha formách (Koyama & Wang, 2011). Vizuální podněty ukazující, jak provést příslušný krok nebo sled činností, lze znázornit v malé brožůře (jeden obrázek na stránku). Kromě toho lze vizuální plány činností prezentovat pomocí obrázků nebo videí na tabletech či jiných elektronických zařízeních (Hugh et al., 2018).

Četné studie prokázaly účinnost a vhodnost plánů činností pro výuku různých dovedností prostřednictvím individualizované výuky. Mezi nimi vynikají dvě důležité studie. Zaprvé se ukázalo, že použití vizuálních plánů činností je účinné při výuce osob se speciálními potřebami, zejména těch s autismem, jak úspěšně absolvovat lékařská vyšetření (Chebuhar et al., 2013). Za druhé, zavedení vizuálních podnětů a plánů činností založeného na videu s využitím digitálního zařízení (tabletu) zlepšilo nákupní dovednosti mladého dospělého s autismem v komunitním prostředí, konkrétně v obchodě s potravinami (Burckley et al., 2015).

5.3 PLÁNY ČINNOSTÍ S VYUŽITÍM DIGITÁLNÍCH ZAŘÍZENÍ/NÁSTROJŮ

V současnosti se výuka různých dovedností, zejména komunitních či sociálních, s využitím plánů aktivit na technologických zařízeních, jako jsou tablety, smartphony a chytré hodinky typu „ „, stále více prosazuje jako způsob, jak předcházet stigmatizaci a posílit pedagogické kapacity prostřednictvím špičkových digitálních nástrojů. Vytváření digitálního plánu aktivit, který si žák spravuje sám, je bezpochyby novým způsobem využití plánů aktivit oproti tradičním metodám (např. fotografie a psaný text). Tyto high-tech strategie zahrnují využití digitálních nástrojů, jako jsou iPady nebo iPhony, k vytváření plánů činností pro výuku behaviorálních řetězců (Cheung et al., 2016). Tyto nástroje nové generace se nazývají osobní digitální asistenti (PDA) a jedná se o přenosná zařízení s automatickými podněty, která jsou navržena tak, aby zvyšovala samostatnost žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a autismem (Mechling et al., 2009).

5.4 MECHANISMUS ROZVRHŮ ČINNOSTÍ

Aplikovaná behaviorální analýza (ABA) nabízí velmi široký repertoár postupů založených na důkazech. Jedním z nich jsou plány aktivit. Plány aktivit mají za cíl naučit žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, zejména s autismem, různé dovednosti pomocí svého mechanismu/principů. Tento mechanismus/principy stojí na několika pilířích:

5.4.1 Kontrola podnětů

Systematický vliv cílového podnětu předcházejícího chování na vyvolání cílového chování se nazývá „kontrola podnětu“. Podle jiné definice platí, že pokud je frekvence výskytu cílového chování v přítomnosti cílového podnětu vyšší než v



Kontrola podnětů, cue/cue a cue/cue závislost jsou tři základní pilíře mechanismu plánů aktivit.

případě, kdy není použit žádný signál, je dané chování pod „kontrolou podnětu“ (Birkan, 2013). Kontrola podnětu je dosažena přítomností vizuálních podnětů (fotografií nebo slov) v plánech činností, které demonstrují nebo představují, jak se provádí každý krok cílového chování. Pokud žák projevuje stejné nebo podobné vhodné chování pokaždé, když uvidí vizuální podnět, znamená to, že se nachází pod kontrolou podnětu. Pokud žák jedná pod kontrolou podnětu, znamená to, že již nepotřebuje vedení od nikoho (např. učitele, rodiče, pečovatele) nebo potřebuje méně podpory při plnění svých úkolů a je samostatnější.

5.4.2 Podnět/nápověda (vizuální nebo slovní)

Podnět/nápověda, známý také jako „ “ (diskriminační podnět) , se používá k zvýšení frekvence výskytu cílového chování. Při výuce nového chování se podněty/nápovědy (pomocné podněty) obecně používají ke zvýšení frekvence chování, které se objevuje v přítomnosti podnětu, který nakonec toto chování řídí, neboli diskriminačního podnětu (Birkan, 2013). V plánu aktivit se podnětem rozumí vizuální/fotografická pomůcka ukazující, jak provést cílové chování, nebo napsané slovo, které cílové chování navádí/předepisuje. Při používání programů aktivit lze uplatnit i jiné podněty, jako jsou verbální pokyny, modelování a očekávání pohledu.



Vzhledem k tomu, že dítěti je přímo řečeno, co má v souvislosti s cílovým chováním dělat, je hlavním cílem plánů aktivit snížit závislost na někom jiném.

5.4.3 Závislost na podnětech/nápovědách

Vývoj jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s autismem je často brzděn závislostí na podnětech. K závislosti na podnětech dochází, když selže přenos kontroly chování z podnětu na vhodné podněty z okolí. To znamená, že kontrola podnětů významně selhává při přechodu od verbálních podnětů nebo gest k podnětům z okolí (Birkan, 2013). Druhým problémem je „závislost na někom“, například na odborníkovi nebo rodiči. Děti se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s autismem mohou být při plnění úkolů nadměrně závislé na někom. Plány činností mají

především za cíl snížit závislost na někom pomocí těchto programů, protože plán činností dítěti ukazuje nebo vysvětluje, co má dělat v každém kroku cílového chování. Dalším krokem je omezit vizuální nebo písemné/slovní podněty a umožnit dítěti jednat samostatně bez jakékoli osoby nebo plánu.

5.5 VÝUKA DODRŽOVÁNÍ ROZVRHU ČINNOSTÍ

Dovednost dodržování plánu činností se učí prostřednictvím podávání podnětů nebo poskytování vodítek a jejich postupného omezování. Fáze podávání podnětů zahrnuje manuální vedení, fáze omezování podnětů a vodítek využívá postupnou pomoc, prostorový odstup, stínování a zvětšování vzdálenosti (Birkan, 2013).

5.5.1 Ruční vedení

Schopnost dodržovat rozvrh činností se učí prostřednictvím manuálního vedení. Při manuálním vedení pedagog nebo dospělý vede dítě tak, že ho drží za ruku a navádí ho, aby ukázalo na fotografický nebo písemný podnět, vzalo si pomůcky, dokončilo činnost, uklidilo pomůcky a vrátilo se ke svému rozvrhu.

Ruční vedení je bezchybná výuková metoda a vždy se provádí zezadu za dítětem. Ačkoli ruční vedení nezabrání všem chybám, minimalizuje možnost jejich vzniku. (Minimalizace možnosti chyb je velmi důležitá, protože pokud k chybám dojde, některé děti se naučí chybu opakovat, a v důsledku toho může výuka správných reakcí trvat velmi dlouho.)

5.5.2 Odstranění podnětu/nápovědy

Jak se kompetence dítěte zvyšují, dospělý postupně omezuje manuální vedení s využitím podpory. I když jsou ruce dospělého stále položeny na ruku dítěte nebo na jeho ramenu, tato podpora je na nižší úrovni. Tato metoda obecně poskytuje rodičům



Fáze poskytování podnětů zahrnuje manuální vedení, fáze odebrání podnětů využívá postupnou pomoc, prostorový odstup, stínování a zvětšování vzdálenosti.

a učitelům velmi užitečné informace. Na základě pohybů rukou, paží a těla dítěte může dospělý rychle rozhodnout, zda dítě v dalším kroku zareaguje správně či nesprávně, a zabránit tak tomu, aby dítě udělalo chybu, a to buď poskytnutím vedení, nebo podporou dítěte při samostatném provádění činnosti s menší pomocí tím, že mu umožní správně reagovat.

Jakmile děti dokážou provádět kroky dovednosti „postupování podle schématu“ s minimální pomocí, měl by dospělý použít *metodu prostorového postupného omezování podpory*. To znamená, že zpočátku se provádějí lehké dotyky na hřbetu dětské ruky, poté se po chvíli posouvají zpět od ruky k zápěstí, dále k předloktí nebo lokti a nakonec k rameni nebo zadům.

Pokud však dojde k chybě, dospělý by se měl vrátit k předchozímu podnětu (*postupné vedení*) a pokračovat, dokud dítě na podnět několikrát správně nereaguje. Postupné vedení je bezchybná strategie s časovým zpožděním, která umožňuje odborníkům poskytovat podněty (okamžité nápovědy) na základě okamžitých rozhodnutí vycházejících z výkonu dítěte a zajišťovat správné reakce během výuky dovedností.

Po postupném zmenšování vzdálenosti následuje *stínování*. V této fázi ruce osoby poskytující podnět sledují pohyby dítěte, ale nedotýkají se ho. Zpočátku může dospělý stínovat ve vzdálenosti několika centimetrů od dítěte; pokud jsou reakce dítěte správné, vzdálenost se postupně zvětšuje.

Pokud dítě při stínování dospělého neudělá chybu, je na čase *snížit blízkost* (zvýšit vzdálenost). U velmi malých dětí to znamená, že se dospělý postupně vzdálí o jeden metr a poté ještě o něco dále. U některých dětí může být možné vzdálenost zvětšit tak, že osoba poskytující podnět/nápovědu počká v druhém rohu prostoru pro činnost, u dveří nebo někde jinde, kde není vidět.



Postupná výuka je
 • strategie
 bezchybnosti a
 časového zpoždění,
 která umožňuje
 odborníkům
 poskytovat během
 intervence
 momentální a
 diferencované

Postupné používání podnětů a vodítek, přecházející od progresivní pomoci k prostorovému slábnutí/odstupu, poté ke stínování a nakonec ke zmenšování blízkosti/zvětšování vzdálenosti, se nazývá výuka s podněty a jejich odstraňováním, nebo výuka se zmenšováním podnětů.



Cílem omezování podnětů je umožnit dítěti samostatně dodržovat plán aktivit.

Pečlivě provedená výuka s podněty a jejich omezováním umožňuje dítěti samostatně dodržovat plán činností. Pokud však dítě udělá chybu, dospělý by se měl okamžitě vrátit do předchozí fáze podnětů. Pokud dítě udělá chybu ve fázi stínování, dospělý by se měl vrátit do fáze prostorového omezování. Pokud dítě udělá chybu v době, kdy dospělý používá prostorové omezování, měl by se vrátit k postupné pomoci. Stejně

tak, pokud k chybě dojde ve fázi postupné pomoci, měl by dospělý přejít zpět do fáze manuálního vedení. Tím se zabrání dalším chybám a zvýší se šance dítěte na získání odměny při jeho dalších reakcích.

5.6 ZAVÁDĚNÍ AKTIVITNÍCH PLÁNŮ

5.6.1 Analýza úkolů

Analýza úkolu je důležitá nejen pro programy činností, ale také pro výuku řetězení chování, protože zahrnuje rozdělení dlouhodobých cílů na menší, krátkodobé cíle. Provedení analýzy úkolu zvýší samostatnost dětí a osob se speciálními vzdělávacími potřebami, protože jednotlivé kroky se stanou menšími, lépe pozorovatelnými a snáze naučitelnými. Analýzu úkolu lze provést buď hypotetickým zapsáním každého kroku cílového chování, nebo praktickým provedením úkolu a zapsáním každého kroku úkolu či řetězce chování.

5.6.2 Příprava rozvrhů aktivit



V souladu s analýzou úkolů lze plány aktivit připravit s využitím reálných/hmatatelných materiálů nebo digitálního zařízení/nástroje.

Plány činností lze připravit ve formě fotografií, obrázků nebo písemně. Plány činností poskytují vodítka, která pomáhají jednotlivcům soustředit se na činnost a plnit úkol tím, že podporují vizuální podněty (Eyiip et al., 2018). Příprava plánů činností zahrnuje umístění vizuálních podnětů/nápověd/značek/výzev (fotografií, obrázků nebo slov/frází) na tabuli pomocí reálných materiálů nebo digitálního zařízení/nástroje (smartphonu nebo tabletu) v souladu s analýzou úkolu.

5.6.3 Důsledky/intervence

Intervence využívající plány činností se většinou provádějí v souladu s principy postupného výcviku/výuky. Vizuální podněty/znaky (fotografie, obrázky nebo slova/věty) v plánu činností upoutávají pozornost dítěte na úkol a ukazují mu, jak jej provést. Během této doby odborník nebo pečovatel podporuje/vede dítě se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s autismem na základě svých spontánních/okamžitých rozhodnutí v závislosti na výkonu dítěte. Odborník nebo pečovatel může během intervence využívat hierarchickou nebo diferencovanou intenzitu podpory, od plné fyzické podpory až po očekávající pohled.

5.6.4 Postup postupného omezování podpory

Postup postupného omezování spočívá v postupném snižování podpory, podněcování nebo vedení ze strany pečovatele a v tom, že se dítěti se speciálními



V závěrečné fázi by odborník nebo pečovatel měl zvýšit svou blízkost k dítěti tak, aby dítě mohlo úkol dokončit samostatně.

vzdělávacími potřebami nebo s autismem typu „ „ umožní plnit úkoly samostatně, pouze s využitím plánů aktivit. Odborník nebo pečovatel sleduje výkon dítěte, postupně omezuje pomoc nebo stahuje podněty/nápovědy a pouze sleduje pohyb ruky dítěte, aniž by se ho dotýkal, když stojí poblíž něj nebo za ním. Následně odborník nebo pečovatel snižuje blízkost tím, že se přibližuje k dítěti, aby mohlo úkol dokončit samostatně, pouze s využitím plánu činností, bez pomoci kohokoli jiného.

Všechny složky plánu činností jsou uvedeny v tabulce 23.

Tabulka 23

Složky plánu činností

Oblast	Hlavní cíl	Technický popis / metodika	Odůvodnění založené na důkazech
1. Analýza úkolů	Rozčlenění dovedností	Rozdělení „řetězce chování“ (např. recept, hygiena) na samostatné, pozorovatelné a měřitelné kroky.	Zabraňuje „slepotě odborníka“ a zajišťuje, že jedinec nebude přemožen složitostí úkolu.
2. Příprava harmonogramů	Návrh podnětů	Výběr vizuálních prvků vhodných pro daný věk (fotografie/ikony), vyvážení preferovaných a nepreferovaných úkolů (Premackův princip) a volba platformy (digitální vs. pořadač).	Digitální platformy (jako Google Slides) zvyšují sociální přijatelnost a přenositelnost a zároveň snižují hmotnost fyzických materiálů.

Oblast	Hlavní cíl	Technický popis / metodika	Odůvodnění založené na důkazech
3. Realizace	Podpora samostatnosti	Využití „manuálního vedení“ (zezadu) a „bezchybného učení“ k provázení jedince jednotlivými kroky bez verbálních pokynů.	Vyhýbání se verbálním pokynům zabraňuje „závislosti na pokynech“ a zajišťuje, že jedinec reaguje na rozvrh, nikoli na učitele.
4. Postupné omezování	Převod kontroly	Systematické omezování fyzického kontaktu (postupné vedení) a zvětšování prostorové vzdálenosti mezi učitelem a žákem.	Konečným cílem je, aby chování bylo udržováno pouze pomocí přirozených posilovačů a vizuálního plánu.

5.7 SHRNUTÍ

Plány činností jsou na důkazech založené systémy vizuální podpory, jejichž cílem je pomoci osobám s vývojovými poruchami samostatně dokončovat posloupnosti úkolů. Přesunutím zdroje kontroly z lidského instruktora na soubor vizuálních nebo písemných podnětů řeší tyto plány jednu z klíčových výzev ve speciálním vzdělávání: závislost na podnětech.

Příprava rozvrhů činností zahrnuje výběr vhodného média a symbolů. Zatímco tradiční rozvrhy využívaly fyzické pořadače se statickými fotografiemi, současný výzkum zdůrazňuje výhody digitálních rozvrhů činností využívajících nástroje jako Google Slides nebo PDA. Digitální formáty nabízejí vyšší „sociální platnost“, protože se podobají každodenní technologii používané neurotypickými vrstevníky, čímž snižují sociální stigmatizaci v komunitním prostředí. Mezi klíčové přípravné kroky patří posouzení, zda uživatel potřebuje fotografie, kresby nebo text, a zajištění rovnováhy mezi preferovanými a nepreferovanými aktivitami, aby se udržela „behaviorální dynamika“.

Implementace se zaměřuje na bezchybné učení prostřednictvím „manuálního vedení“ (fyzické podněcování zezadu). Pedagogové jsou vybízeni, aby se během tréninkové fáze zcela vyhýbali verbálním podnětům. Verbální pokyny se často stávají „berličkou“, kdy žák čeká na hlas, místo aby reagoval na vizuální rozvrh. Pomocí postupného vedení odborník zajistí, že žák úspěšně dokončí celý řetězec činností od samého začátku, čímž posiluje zvyk řídit se rozvrhem spíše než učitelem. Poslední fází je systematické vynechávání podnětů a posilovačů. To zahrnuje „prostorové vynechávání“, při kterém se instruktor postupně vzdaluje od žáka, a „vynechávání podnětů“, při kterém se snižuje výraznost vizuálních ikon. Cílem je přejít u žáka k přirozeným posilovačům – například odměnou za plán „přípravy svačiny“ by v ideálním případě mělo být potěšení z konzumace samotné svačiny, nikoli vnější žeton.

Stručně řečeno, plány činností patří k nejúčinnějším postupům založeným na vědeckých důkazech, které se používají k dosažení cíle „co nejméně omezujícího prostředí“ ve speciálním vzdělávání. Úspěch této metody spočívá v kombinaci důkladné analýzy úkolů, disciplinovaného procesu postupného omezování podpory a technologické integrace přizpůsobené individuálním potřebám.

5.8 ÚKOLY

1. Jaký je hlavní účel rozčlenění složité dovednosti na menší kroky během procesu analýzy úkolů?
 - a) Zvýšit využívání verbálních pokynů.
 - b) Maximalizovat pravděpodobnost, že jedinec udělá chybu.
 - c) Snížit náklady na materiály pro rozvrh činností.
 - d) Prodloužit dobu intervence odborníka.
 - e) Zajistit, aby jedinec mohl každý krok dokončit samostatně.
2. Jaká je výhoda toho, že každý snímek v analýze úkolů vytvořené pro digitální plán aktivit (např. pomocí Google Slides) představuje pouze jeden jediný krok?
 - a) Zvyšuje to soustředění tím, že omezuje vizuální nepořádek a rozptýlení.
 - b) Šetří to výdrž baterie digitálního zařízení.
 - c) Nutí to jedince k větší sociální interakci.
 - d) Znemožňuje postupné vynechávání podnětů.
 - e) Je to vhodné pouze pro jedince s vysokou funkční úrovní.
3. Který z následujících příkladů nejlépe ilustruje „řetězec chování“ vhodný pro analýzu úkolů?
 - a) Sledování televize.
 - b) Čekání ve frontě.
 - c) Říkat své jméno.
 - d) Čištění zubů.
 - e) Úsměv.
4. Co v kontextu přípravy rozvrhu znamená, že vizuální pomůcky (fotografie nebo symboly) jsou „na úrovni dané osoby“?
 - a) Jedinec musí být schopen přiřazovat obrázky k předmětům.
 - b) Vizuální pomůcky musí být vždy plnobarevné.
 - c) Měly by se používat pouze obrázky z internetu.
 - d) Rozvrh musí mít alespoň 20 stran.

- e) Písemné pokyny jsou důležitější než obrázky.
5. Jaká je hlavní výhoda použití videomodelování v digitálních plánech aktivit (např. na smartphonu nebo iPadu)?
- a) Díky tomu zařízení působí profesionálněji.
 - b) Ukazuje chování dynamickým a plynulým způsobem.
 - c) Umožňuje rodičům vyhnout se interakci s dítětem.
 - d) Zcela eliminuje potřebu sluchových podnětů.
 - e) Používá se především k hraní her.
6. Proč musí být jasně definovány body „začátku“ a „konce“ vybraných aktivit?
- a) Protože to potřebuje vědět pouze učitel.
 - b) Aby aktivity trvaly déle.
 - c) Aby se zabránilo plýtvání materiálem.
 - d) Aby účastník věděl, kdy je úkol hotový, a mohl přejít na další stránku.
 - e) Aby byl jedinec neustále zaměstnán.
7. Jaký je základní princip používání „manuálního vedení“ (fyzické pobídky zezadu) při zahájení nácviku dodržování rozvrhu?
- a) Aby byl jedinec donucen pracovat.
 - b) Zvýšit frekvenci verbálních pokynů.
 - c) Při vydávání pokynů se jedinci dívat do očí.
 - d) Poskytovat hlasitou verbální motivaci.
 - e) Zajistit bezchybné učení a zabránit nesprávné reakci.
8. Jaký je nejdůležitější důvod, proč by se pedagog měl při uplatňování řetězového chování vyvarovat neustálých „verbálních pokynů“?
- a) Aby se zabránilo přetížení hlasu učitele.
 - b) Aby se zabránilo rušení ostatních lidí v okolí.
 - c) Aby se otestovaly sluchové schopnosti jedince.
 - d) Aby se zabránilo tomu, že se jedinec stane závislým na podnětech učitele.
 - e) Protože trénink musí probíhat pouze v tichém prostředí.
9. Jaký je nejdůležitější důvod, proč by pedagog neměl při nácviku řetězení chování

příležitostně používat „posilovače v podobě jídla/svačiny“?

- a) Aby zajistil kontinuitu a plynulost chování dané osoby.
 - b) Protože udržování potravinových posilovačů je v rámci dlouhodobého rozpočtu na vzdělávání příliš nákladné.
 - c) Aby se zabránilo tomu, že si jedinec vyvine biologickou závislost na cukru.
 - d) Protože jedinci se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s autismem obecně nejsou motivováni jedlými předměty.
 - e) Aby měl pedagog více času na sběr dat, aniž by byl žák rozptylován jídlem.
10. Co znamená zvětšování „prostorové vzdálenosti“ (prostorové vytrácení) během procesu vytrácení?
- a) Přemístění jedince do větší místnosti.
 - b) Vložení prázdných stránek mezi aktivity v rozvrhu.
 - c) Praktik se postupně vzdaluje od jedince.
 - d) Zvýšení hlasitosti digitálního zařízení.
 - e) Poslání jedince z kliniky domů.

Správné odpovědi

1. e, 2. a, 3. d, 4. a, 5. b, 6. d, 7. e, 8. d, 9. a, 10. c

5.9 ZDROJE

- Birkan, B. (2013). Activity Schedules: Teaching Independent, Choice and Social Interaction to Children with Autism. *Ankara University Journal of Special Education*, 14(1), 77-81. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000176
- Cheung, Y., Schulze, Leaf, J. B., & Rudrud, E. (2016). Teaching community skills to two young children with autism using a digital self-managed activity schedule. *Exceptionality*, 24(4), 241-250. <https://dx.doi.org/10.1080/09362835.2016.1215654>
- Hume, K., Steinbrenner, J.R., Odom, S. L. Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S., & Savage, M. N. (2021). Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism: Third Generation Review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51, 4013–4032. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04844-2>
- Hugh, M. L., Conner, C., & Stewart, J. (2018). *Intensive intervention practice guide: Using visual activity schedules to intensify academic interventions for young children with autism spectrum disorder*. National Center for Leadership in Intensive Intervention. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED591075.pdf>
- Koyama, T., & Wang, H. T. (2011). Use of activity schedule to promote independent performance of individuals with autism and other intellectual disabilities: A review. *Research in Developmental Disabilities*, 32, 2235-2242. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.05.003>
- McClannahan, L. E., & Krantz, P. J. (1999). *Activity schedules for children with autism: Teaching independent behavior*. Bethesda, MD: Woodbine House.
- Mechling, L. C., Gast, D. L., & Seid, N. H. (2009). Using a personal digital assistant to increase independent task completion by students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39, 1420–1424. <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0761-0>

Reinert, K. S., Higbee, T. S., & Nix, L. D. (2020). Creating Digital Activity Schedules to Promote Independence and Engagement. *Behavior Analysis in Practice*, 13, 577–595. <https://doi.org/10.1007/s40617-020-00437-8>

Tereshko, L. (2026). *Visual Activity Schedules*. Retrieved from <https://asatonline.org/for-parents/learn-more-about-specific-treatments/activity-schedules/>

1.1.1.3 Vzájemné UČENÍ



OBSAH

- Úvod
- Modul 1: Vzájemné učení
- Modul 2: Dítě jako učitel
- Modul 3: Napodobování vrstevníků
- Modul 4: Sociální podpora
- Modul 5: Motivace ve dvojicích nebo v malé skupině



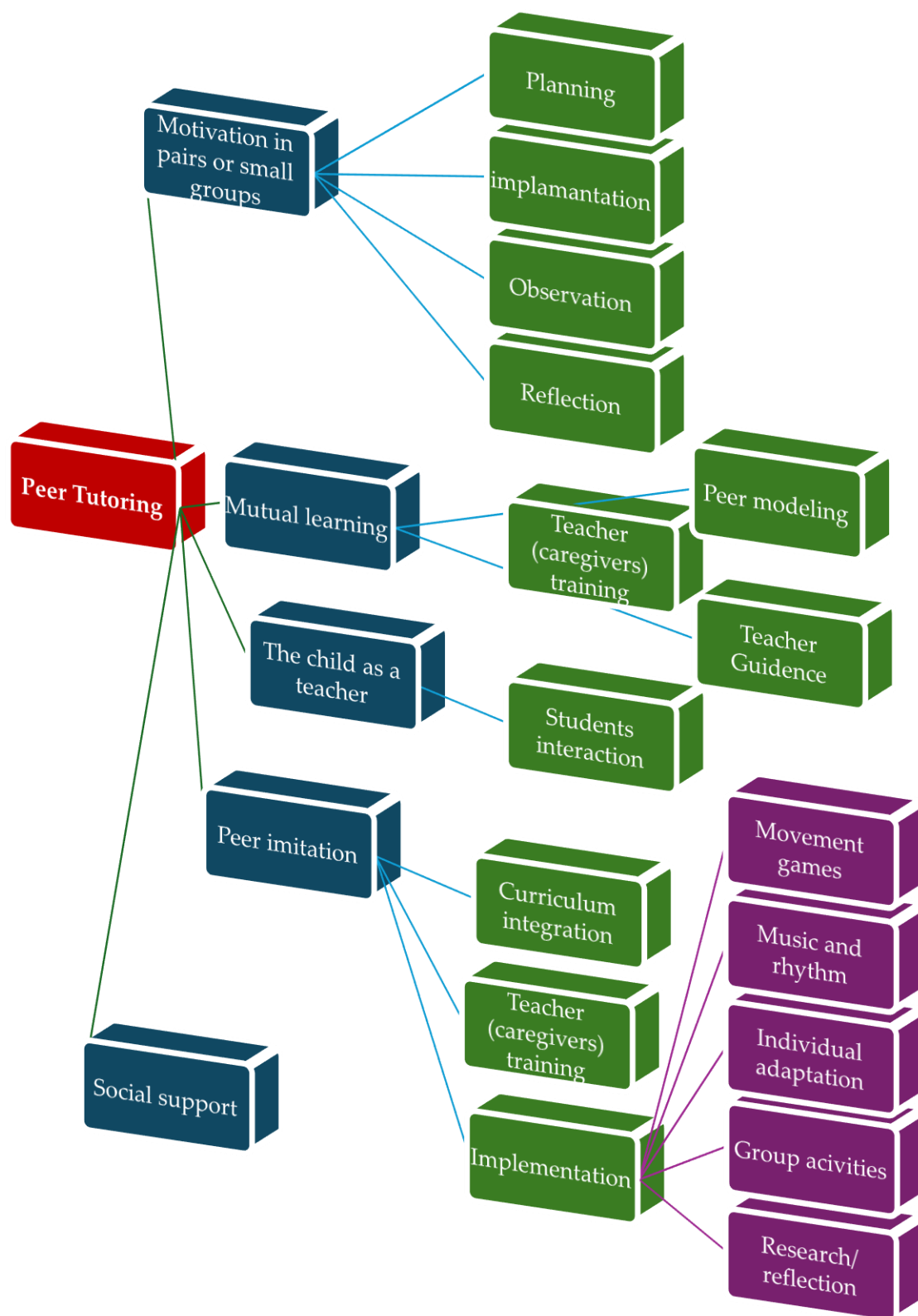
VÝSTUPY Z UČENÍ

- **Po prostudování této kapitoly bude čtenář schopen:**
- Popsat principy výuky založené na spolupráci mezi vrstevníky.
- Vysvětlit klíčové přístupy k učení založenému na spolupráci mezi vrstevníky.
- Rozpoznat příležitosti k učení v každodenních činnostech.
- Analyzovat zapojení dětí do aktivit.
- Vyhodnotit dopad na inkluzi a vývoj.

UČEBNICE ROZVOJ DĚTÍ SE SVP

Barbora Bazalová
Dana Zámečnicková
Veronika Včelíková
Ondřej Ling

ČÍSLO
KAPITOLY: 6



6 VZÁJEMNÉ VYUČOVÁNÍ

6.1 ÚVOD

Vzájemné učení je velmi důležité při plánování vývoje dětí v raném dětství. Období mezi 2 a 7 lety je jednou z nejdůležitějších vývojových fází, kdy můžeme podporovat komplexní rozvoj dětí ve všech oblastech – mentální, sociální i emocionální.

Toto období je zároveň obdobím učení, které by mělo být využito k rozvoji dovedností dítěte. Děti se učí napodobováním a hra a herní aktivity hrají v procesu učení důležitou roli, jelikož se jeví jako nejvhodnější pro vývoj dítěte. Odborníci doporučují využívat k učení a rozvoji každodenní činnosti. Je však rovněž důležité uplatňovat moderní přístupy založené na vědeckých poznatcích, aby byl vývoj dětí, zejména těch z znevýhodněného prostředí, efektivnější a aby se tak rozvíjel jejich potenciál.

Aktivity s vrstevníky, vzájemná interakce a napodobování jsou součástí každodenního života. Jak bylo zmíněno v úvodním odstavci, je důležité a nezbytné již v raném věku využívat odborné přístupy, které vedou ke zlepšení vzájemné interakce nejen mezi dětmi, ale také mezi dětmi a pečovateli (sociálními pracovníky, učiteli, rodiči). Tyto aktivity fungují jako životní prostředí, v němž děti aktivně rozvíjejí sociální porozumění, poznávají svět a vztahy v něm a regulují své emoce. Vždy však vycházíme z potřeb dítěte a musíme zohlednit jeho dosavadní zkušenosti a věk. V tomto procesu hraje klíčovou roli interakce s vrstevníky. Děti jsou často motivovanější a dosahují pokroku snáze, když spolupracují s ostatními, než když jednají samy. V tomto ohledu vycházíme především z teorie zóny nejbližšího vývoje, kterou podporuje řada odborných teorií.

Vzájemné učení lze považovat za jeden ze způsobů, jak dětem pomoci orientovat se v učení a tím rozvíjet jejich schopnosti v oblastech, jako je spolupráce (každodenní činnosti, jako je společná hra, úklid, úprava prostředí, společná vystoupení). Děti se postupně učí přenášet své získané sociální zkušenosti do

kognitivní a emocionální sféry. Všechny tyto činnosti postupně přispívají k rozvoji a přinášejí přínosy v podobě vzájemného fungování a zapojení do společných aktivit.

Pokud se na tuto oblast podíváme komplexně a z teoretického hlediska, společné aktivity a kontakt s vrstevníky hrají nenahraditelnou roli v sociálně-kognitivním a emocionálním vývoji. Prostřednictvím vzájemného učení, společných aktivit a doprovázení dětí v této vývojové fázi podporujeme empatii, sociální chování, ohleduplnost a interakci. Současně s tím si dítě rozvíjí komunikační dovednosti a vytváří vhodné komunikační strategie. Je však důležité si uvědomit, že všechny tyto situace mohou být pro některé děti poměrně náročné a mohou mít potíže se s nimi vyrovnat. I zdánlivě jednoduché situace mohou být pro děti složité a těžko pochopitelné, zejména pokud jde o pochopení toho, že ostatní děti mohou vnímat stejnou situaci odlišně a vyrovnávat se s ní jinak. Děti se učí vzájemnému respektu, tomu, jak řešit konflikty, zažívají úspěchy a přijímají různé role. Jedná se o příležitosti k rozvoji emoční regulace a sebeovládání prostřednictvím vzájemné interakce a vedení.

Pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí, s poruchou autistického spektra (PAS), vývojovými zpožděními nebo tělesným a zdravotním postižením může být interakce s vrstevníky méně dostupná nebo náročnější. Tyto děti mohou mít méně příležitostí zapojit se do společenských her nebo pro ně může být komunikace a spolupráce náročná. Vzájemné učení mezi vrstevníky nabízí šetrný, inkluzivní a vysoce účinný způsob, jak tyto překážky překonat. Když je učení zprostředkováno vrstevníky, jsou děti často motivovanější, pozornější a ochotnější se zapojit. Učení s vrstevníky snižuje tlak, podporuje přirozené napodobování a vytváří smysluplné příležitosti ke společnému úspěchu.

Všechny výše zmíněné situace zdůrazňují význam společných aktivit dětí. Děti si vytvářejí svůj vlastní sociální prostor a seznamují se s určitými rutinami, pravidly a významy. Podporuje se také pocit sounáležitosti, který nabývá na důležitosti, jakmile se děti seznamují s okolním světem a různými situacemi. Tento přístup formuje jejich

identitu, sociální dovednosti a učení. Nelze opomenout význam pocitu bezpečí a je třeba si uvědomit, že tyto rané zkušenosti mohou předurčovat, jak dobře se dítě ve školním věku později vyrovná se svou sociální rolí.

6.2 VZÁJEMNÉ VYUČOVÁNÍ V RANÉM DĚTSTVÍ



Klíčové body vzájemného učení

- Vzdělávání
- Socializace
- Základy
vzájemného učení

Vzdělávání v raném dětství není chápáno pouze jako předávání znalostí. Stejně důležitým aspektem je proces socializace. Výchova zahrnuje cílenou interakci mezi dítětem a vychovatelem, během níž se vnější vlivy postupně stávají součástí vnitřních postojů, hodnot a vzorců chování dítěte (Kolář, 2012). V předškolním systému proto výchova a vzdělávání tvoří úzce propojený celek. Cíl se neomezuje pouze na kognitivní rozvoj, ale zahrnuje

také formování osobnosti dítěte, rozvoj sebeúcty a schopnost fungovat v rámci sociálních vztahů.

V raném dětství probíhá socializace především prostřednictvím každodenních interakcí. K těmto interakcím dochází v rodinách, ve vzdělávacích prostředích a mezi vrstevníky. Prostřednictvím těchto zkušeností se děti postupně učí, jaké formy chování jsou společensky očekávány, jak regulovat své emoce a jak reagovat v různých sociálních situacích. Výzkumy ukázaly, že socio-emocionální kompetence v raném dětství úzce souvisí se školní zralostí a pozdějším přizpůsobením se školnímu prostředí (Denham et al., 2003). Sociální interakce by proto neměla být vnímána jako něco podružného vůči učení; tvoří naopak nezbytný základ jak pro vzdělávací pokrok, tak pro sociální začlenění.

Vzdělávací přístupy založené pouze na vnější kontrole mohou omezovat rozvoj vnitřní motivace. Pro dlouhodobý rozvoj je nezbytná internalizace. Tento proces se týká postupného přijímání norem a hodnot jako něčeho osobně smysluplného. Když děti chápou smysl společných pravidel a mohou se podílet na každodenních sociálních rutinách, je větší pravděpodobnost, že tato očekávání přijmou za svá (Svobodová,

2022). Vnitřní motivace se posiluje, jsou-li činnosti smysluplné, mají-li děti určitou míru autonomie, je-li podporována spolupráce a je-li zpětná vazba podpůrná a konstruktivní (Kopřiva et al., 2009). Tyto principy rovněž tvoří důležitý základ pro využívání přístupů kooperativního učení v předškolním vzdělávání.

6.2.1 Bezpečná struktura jako základ sociálního učení

Předvídatelné a dobře organizované prostředí je důležitou podmínkou pro pocit bezpečí a psychickou stabilitu dětí. Když se děti cítí v bezpečí, jsou ochotnější prozkoumávat své okolí a účastnit se společenských aktivit. Jasně a konzistentní hranice jim pomáhají orientovat se v každodenních situacích a umožňují jim soustředit se na interakci a společné aktivity spíše než na ochranu před nejistotou (Svobodová, 2022). Zároveň rozumně stanovená pravidla vytvářejí prostor pro to, aby děti vyjednávaly role, spolupracovaly s ostatními a postupně přijímaly sdílené normy chování.

Ze sociokulturního hlediska je vývoj úzce spjat se sociální interakcí. Učení neprobíhá izolovaně, ale vzniká prostřednictvím spolupráce s ostatními. Vygotskij (1978) popsal tento proces prostřednictvím pojmu „zóna nejbližšího vývoje“, která označuje oblast, v níž je dítě schopno plnit úkoly s podporou schopnějších vrstevníků nebo dospělých. Při společných činnostech se děti navzájem pozorují, napodobují strategie a vedou dialog, zatímco společně řeší problémy. Prostřednictvím těchto zkušeností si postupně budují znalosti a osvojují si jak kognitivní, tak sociální způsoby jednání.



Klíčové body vzájemného doučování

- Vzdělávání
- Socializace
- Základy
vzájemného

6.2.2 Interakce mezi vrstevníky jako kontext pro rozvoj a inkluzi

Empirické studie stále více zdůrazňují roli interakce mezi vrstevníky v předškolním vzdělávání. Komplexní přehled představili Watkins a kol. (2015), kteří prokázali, že cílené aktivity zprostředkované vrstevníky mohou významně podpořit rozvoj sociální

komunikace a zapojení u malých dětí, zejména u těch s vývojovými obtížemi. Výzkum, který dospěl k podobným závěrům a potvrdil tyto poznatky, představili Gottfried, Garcia a Kim (2019), jejichž studie o vzájemném doučování v předškolních zařízeních prokázala pozitivní korelaci jak s akademickými dovednostmi, tak se socio-emocionálním rozvojem.

Aktivita zahrnující vrstevníky tak dětem vytvářejí přirozené a žádoucí příležitosti k vyzkoušení řady důležitých sociálních dovedností prostřednictvím hry a každodenních činností. Prostřednictvím společné hry a učení se děti učí, že ostatní reagují odlišně, mají různé úhly pohledu, regulují své emoce, spolupracují a řeší konflikty. Je známo, že tyto kompetence úzce souvisejí s pozdějším přizpůsobením se školnímu prostředí a celkovým sociálním fungováním (Denham et al., 2003). U dětí s různorodými vývojovými potřebami může strukturovaná interakce s vrstevníky rovněž snížit pocity izolace a podpořit aktivní účast ve skupině (Watkins et al., 2015).

6.2.3 Od socializace k vzájemnému učení mezi vrstevníky

Vzdělávání a vývoj dítěte představují proces ovlivňovaný několika faktory. Jedním z faktorů, který s tímto tématem úzce souvisí, je prostředí. Vzdelávání by mělo být vnímáno jako proces sociálního učení, v němž hraje důležitou roli podpůrné prostředí. Právě toto prostředí otevírá cestu k uplatňování principů vzájemného učení. Odborníci musí být seznámeni s principy vývoje dítěte a procesy, které mu leží v základu. Teprve pak můžeme vzájemné učení efektivně uplatňovat. Upozorňujeme však také na to, že vzájemné učení je přirozenou součástí procesu podpory vývoje malých dětí. Uplatňování těchto principů přispívá k učení prostřednictvím napodobování, sdílení pozornosti, vzájemné regulace, a to vše prostřednictvím společných aktivit.

Vzájemné učení není a nemělo by být formou umělého zásahu do přirozených procesů učení. Je spíše nutné vycházet z každodenních interakcí mezi dětmi a dát jim jasnější strukturu a smysl v rámci vzdělávacího a podpůrného procesu. Tento přístup nás pak přivádí k oblastem, jako je internalizace uplatňování v každodenních

činnostech, vnitřní motivace a kooperativní učení. V inkluzivním prostředí je důležité posilovat respekt a pocit sounáležitosti a rozvíjet vztahy uvnitř skupiny.

6.2.4 Vzájemné učení v raném dětství

Vzájemné učení v raném dětství je založeno na principech vzájemné interakce mezi dětmi, k níž dochází v přirozeném a běžném prostředí. Toto učení vychází z vývojových procesů. Mezi tyto procesy patří napodobování, sdílená pozornost, ohleduplnost a kooperativní hra. Je

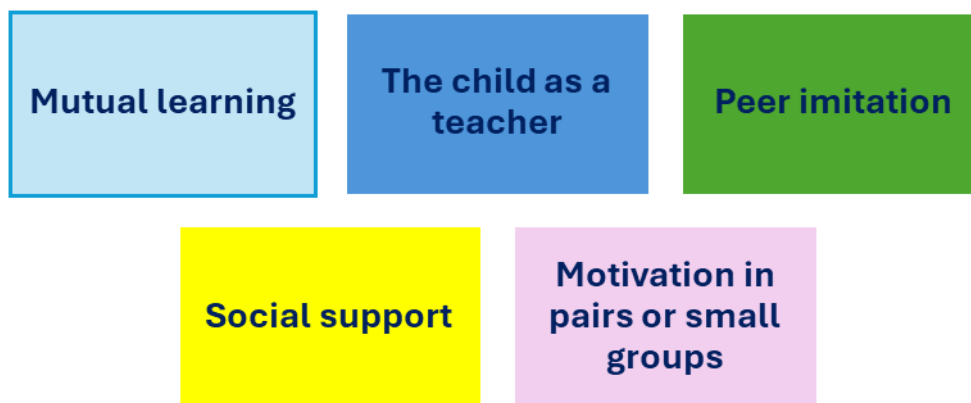
třeba poznamenat, že v těchto procesech neklademe důraz na výkon ani srovnávání. Naopak, důraz je kladen na spolupráci, navazování vztahů a sdílení, a vzájemnou podporu. Během těchto interakcí si děti osvojují nové dovednosti. Zároveň se také učí, jak pomáhat ostatním, povzbuzovat kamarády a vrstevníky, projevovat empatii, čekat, až na ně přijde řada, a reagovat na potřeby ostatních. Takové zkušenosti mohou posílit sebevědomí dětí, jejich emoční jistotu a pocit sounáležitosti se skupinou.

Tato příručka je určena pečovatelům a odborníkům v oblasti předškolního vzdělávání, kteří pracují s dětmi ve věku od 2 do 7 let. Uvedené principy platí i pro děti s vývojovými, sociálními nebo zdravotními znevýhodněními. Cílem je propojit teoretické znalosti (zejména znalosti o vývoji dětí a jejich potřebách) s praktickými strategiemi, které lze využít v každodenních činnostech a herních situacích. Modul „Vzájemné učení“ je rozdělen do pěti souvisejících oblastí:



Klíčové body vzájemného učení

- Vzájemné učení
- Prostor
- Vývoj dítěte
- Napodobování
- Sdílená pozornost



Obrázek11 . *Oblasti vzájemného učení*

Jak bylo zmíněno v úvodu tohoto textu, rané dětství je období mezi druhým a sedmým rokem věku. Jedná se o jednu z nejdůležitějších fází vývoje a období, kdy jsou děti formovány a významně ovlivňovány svým okolím. V tomto věku se rozvíjí jazyk, komunikační dovednosti, myšlení, sociální porozumění a regulace emocí. Sociální prostředí a učení prostřednictvím napodobování a hry mají v životě dítěte velký význam. Právě v tomto období jsou sociální učení, interakce a herní aktivity obzvláště důležité, mnohem více než formální učení. Tyto oblasti jsou významnými, ale také přirozenými a silnými činiteli v procesu učení dítěte.

Vzájemné učení je situace, v níž se děti učí jedna od druhé a společně. Pozorují se navzájem nebo skupinu, napodobují činnosti, nabízejí pomoc, dávají nebo „sdílejí“ drobné rady, případně přirozeně sdílejí zkušenosti během hry a každodenních činností. V raném dětství je tento proces obvykle neformální a přirozený. Nezahrnuje pevně dané role pro učitele, ale vychází z běžných interakcí mezi dětmi a mezi dětmi a dospělými. Výše uvedené vychází ze sociokulturních teorií vývoje, které zdůrazňují, že učení jako takové nejprve probíhá v rámci sociální interakce a teprve později je dítětem internalizováno (Vygotsky, 1978). K tomuto tématu můžeme přidat závěry některých výzkumných studií, které zdůrazňují význam vzájemného učení, zejména v raných fázích vývoje dítěte. Jednou z takových studií je studie autorů Gottfrieda, Garcii a Kima (2019), která ukázala, že vzájemné doučování v mateřských školách typu „ “ je spojeno s lepšími výsledky u dětí, větším zapojením a silnějším socio-

emocionálním vývojem. Studie ukazuje, že děti, které se učily společně se svými vrstevníky, vykazovaly větší motivaci, lepší pozornost a aktivnější účast. Z toho můžeme vyvodit, že učení prostřednictvím vzájemného doučování se stává přístupnějším a smysluplnějším. U malých dětí (ve věku 2–7 let) společné aktivity často usnadňují zkoušení nových věcí, učení, motivaci a pochopení posloupnosti při plnění úkolů.



Vzájemné učení

Studie Gottfried et al. (2019)

Vzájemné učení hraje také důležitou roli v sociálním a emocionálním vývoji, jak potvrzují četné teorie a studie. Prostřednictvím každodenní interakce se svými vrstevníky si děti procvičují řadu dovedností, včetně střídání se, převzetí rolí, spolupráce, komunikace a zvládání svých emocí. Děti se učí, jak nabídnout pomoc, jak požádat ostatní o pomoc a jak řešit drobné problémy, které vznikají při hře nebo při plnění úkolů, či dokonce i během samotné hry. Zároveň – a to považujeme za důležité – prožívají úspěch společně s ostatními. Tyto rané sociální zkušenosti úzce souvisejí s pozdější školní zralostí a adaptací na školní prostředí (Gottfried et al., 2019).

Pro některé děti může být učení se od vrstevníků velmi prospěšné. Máme na mysli například děti s vývojovými zpožděními, poruchami autistického spektra (ASD), sociálním znevýhodněním nebo zdravotním postižením. Interakce s vrstevníky často snižuje tlak na dítě, protože je přirozená, probíhá v rámci běžných činností a je součástí normálních aktivit, které dítě zná a rozumí jim. Pro děti jsou tyto situace a zkušenosti s vrstevníky přirozené a snazší než učení vedené dospělými. V těchto situacích se děti zapojují do společných aktivit svým vlastním způsobem, přirozeně se účastní činností, které jsou pro ně bezpečné, a postupně získávají zkušenosti a sebedůvěru. Vzájemné učení umožňuje dětem navazovat vztahy mezi sebou, což také posiluje pocit sounáležitosti.

V inkluzivním prostředí je velmi důležité vytvářet pozitivní atmosféru a vzájemný respekt, protože bez pozitivního klimatu ve skupině inkluze nebude

fungovat. Setkávají se zde děti, které potřebují různou míru podpory, a my toho můžeme využít tím, že povzbuzujeme děti, které potřebují méně podpory, aby pomáhaly ostatním, čímž podporujeme spolupráci, posilujeme respekt a učíme děti převzít různé role. Dalším přínosem je, že se děti učí trpělivosti, empatii a zodpovědnosti. Děti se zdravotním postižením nebo znevýhodněné děti pak mohou být lépe přijímány, zažívat úspěchy a být součástí skupiny. Jak poznamenávají Gottfried a kol. (2019), přínosy vzájemného učení přesahují rámec individuálních příspěvků k rozvoji dětí. Ovlivňují také sociální klima ve skupině.

Pro pečovatele by vzájemné učení mělo být vnímáno jako běžná součást aktivit s dětmi, nikoli jako formalizované vzdělávání nebo metoda učení. Vzájemné učení mezi vrstevníky se musí stát součástí běžných každodenních činností a probíhat co nejpřirozeněji. Cílem není hodnotit výkon, určovat pořadí ani porovnávat dovednosti. Cílem je spíše to, aby se děti během dne při hře naučily sdílet, vzájemně si pomáhat a napodobovat se, a tím se přirozeně rozvíjely. Důležité jsou sdílené zážitky, vzájemnost a podpora. Cílem je zavést inkluzivní přístupy, které by v ideálním případě měly být součástí celoživotního učení.

6.2.5 Vývojové a inkluzivní základy

Vzájemné učení mezi dětmi v raném dětství je založeno na principu pozorování. Zjednodušeně řečeno, děti se od sebe navzájem učí a napodobují se zcela přirozeným způsobem. Proto jsou důležité společné, vzájemné aktivity, i když je malé dítě v neznámém prostředí nebo situaci často „pouhým pozorovatelem“ nebo se zdá, že tomu nevěnuje pozornost. Stejně důležité je i vyzkoušet nové činnosti, nové nápady a nové podněty. Tyto poznatky nejsou nové a vycházejí z dlouhodobě zavedených teorií, jako je sociokulturní teorie, která popisuje učení jako proces, který nejprve probíhá prostřednictvím interakce s ostatními a teprve později je dítětem přijat jako vlastní porozumění (Vygotsky, 1978). Pro děti v cílové skupině není interakce s

vrstevníky proto jen doplňkovou součástí jejich vývoje. Je to jeden z hlavních způsobů, jakým se rozvíjí jazyk, myšlení a sociální porozumění.



Děti se navzájem napodobují při hře, při střídání se, při společném řešení problémů nebo při pomoci kamarádovi.

Toto téma prozkoumáme z pohledu odborníků a výzkumníků, neboť studie provedené v mateřských školách ukazují, že děti dosahují lepších výsledků v učení a socio-emocionálním vývoji, jsou-li uplatňovány principy vzájemného učení mezi vrstevníky (Gottfried, Garcia, & Kim, 2019). Aktivity prováděné s vrstevníky jsou pro děti často smysluplnější a děti se do nich ochotněji zapojují. Je zcela zřejmé, že bez pozitivní motivace je velmi obtížné děti zapojit.

Můžeme si položit otázku, co se během vzájemné interakce děje. Odpověď je poměrně jednoduchá. Děti se navzájem napodobují při hře, při střídání se, při společném řešení malých, ale důležitých problémů nebo někdy i při pomoci kamarádovi s jednoduchým úkolem. Zahrávají si různé role. Postupně získávají sebevědomí, nacházejí své místo ve skupině a objevují své silné stránky. Děti se také učí vnímat situace trochu jinak, než jen vlastníma očima. To vše jim pomáhá zvládat emoce a učit se spolupracovat. Výzkumy rovněž ukazují, že vzájemné doučování může posílit jak zapojení dětí, tak kvalitu vztahů mezi vrstevníky (Gottfried et al., 2019). Obecně lze vzájemné doučování chápat jako vhodný přístup, který odpovídá vývojové fázi dítěte a který podporuje děti se zdravotním postižením nebo ze sociálně znevýhodněného prostředí.

6.2.6 Vzájemné doučování a děti se speciálními potřebami

V předchozím textu jsme popsali, že vzájemné doučování je důležité pro všechny děti. Je však třeba zdůraznit, že tento přístup je velmi důležitý pro děti s jakýmkoli znevýhodněním a pro inkluzivní vzdělávání. Tento text se týká zejména dětí s vývojovými poruchami, poruchami autistického spektra (PAS) nebo dětí vyrůstajících v sociálně znevýhodněných podmínkách. Podpora vzájemné interakce je pro tyto děti obzvláště důležitá, protože se z mnoha důvodů mohou potýkat s obtížemi při

přizpůsobování se a mají méně zkušeností se sociální interakcí. Výzkumy ukazují, že vzájemná interakce v inkluzivním prostředí podporuje komunikaci a sociální interakci, čímž umožňuje znevýhodněným dětem zapojit se, naučit se adaptivní chování a získávat zkušenosti, což následně podporuje jejich vývoj (Chang, Locke, & McCune, 2020).

Chang a kol. (2020) rovněž poukazují na to, že tyto strategie jsou obzvláště účinné, pokud je nevytváříme příliš „uměle“, ale začleňujeme je do každodenních činností s důrazem na hru, která je pro děti nejpřirozenější a v konečném důsledku také nejúčinnější. Musíme si však uvědomit, že s ohledem na věk dítěte (je třeba uplatňovat princip vývoje) se jedná o krátké, strukturované interakce. Jedním z příkladů je dobře známý přístup založený na principu „Zůstaň, hraj si, mluv“, který děti povzbuzuje, aby zůstávaly v blízkosti svých vrstevníků, zapojovaly se do společné hry a během činnosti mezi sebou komunikovaly (úroveň komunikace se liší podle věku). Jednoduché, ale účinné strategie nám mohou pomoci omezit sociální izolaci a zvýšit sociální interakci.

6.2.7 Praktické aspekty vzájemného učení mezi vrstevníky v raném dětství

Vzájemné učení mezi vrstevníky je velmi důležité pro děti s vývojovými zpožděními, protože výzkumy ukazují, že strukturovaná interakce mezi vrstevníky v raném dětství vede k rozvoji sociálních komunikačních dovedností, zvyšuje zapojení a přispívá k větší přizpůsobivosti v každodenních činnostech (Watkins et al., 2015; Zhang et al., 2022). V předškolním prostředí má vzájemné učení mezi vrstevníky obvykle jednoduchou formu. Děti mohou spolupracovat jako kamarádi nebo se učit po boku vzorů z řad vrstevníků během her a každodenních činností. Důraz není kladen na formální výuku, ale na to, aby se děti účastnily společné činnosti, při níž se navzájem pozorují a poskytují si vzájemnou podporu v malém rozsahu.

Ukázalo se, že přístupy zprostředkované vrstevníky zvyšují jak frekvenci, tak kvalitu interakcí mezi dětmi, a zároveň pomáhají snižovat sociální izolaci a určitá problematická chování (Watkins et al., 2015). Společné aktivity nejsou jen o vzájemném učení, ale také o komplexním rozvoji dětí: procvičují si komunikaci a spolupráci a rozvíjejí pocit sounáležitosti. Jak jsme již poznamenali, tyto interakce vycházejí z her a každodenních situací a pro malé děti jsou zcela přirozené. U dětí se zdravotním postižením může vzájemné učení mezi vrstevníky podporovat sociální učení: děti se od sebe navzájem efektivně učí a nemusí se spoléhat výhradně na pokyny dospělých (Zhang et al., 2022).

6.3 MODUL 1, VZÁJEMNÉ UČENÍ

6.3.1 Teoretické základy vzájemného učení v raném dětství

Vzájemné učení může mít různé významy v závislosti na věku dětí, se kterými pracujeme. V raném dětství popisuje situace, v nichž se děti učí společně prostřednictvím sdílených aktivit, které by měly být co nejpřirozenější a respektovat vývojovou fázi dítěte. Když děti pracují bok po boku, vyměňují si nápady nebo se společně snaží najít řešení, učení se pro malé děti stává hlubším a smysluplnějším. Výzkumné studie ukazují, že interakce mezi vrstevníky a spolupráce mezi dětmi mohou podporovat porozumění a rozvoj sociálních dovedností (Tenenbaum, 2019). V předškolním věku k tomu často dochází během kooperativních her nebo jednoduchých aktivit zaměřených na řešení problémů – např. při společném hledání cesty z bludiště, skládání obrázku nebo hledání místa, kde jsou schované klíče. Při společném hraní nebo stavění (např. mostu přes potok) děti spolu mluví, reagují na nápady ostatních a postupně se učí spolupracovat, rozdělovat si úkoly, fungovat ve skupině a přebírat nové role (Ramani, 2014). Výzkumy ukazují, že u dětí k tomu často dochází zcela přirozeně. Děti si navzájem půjčují nástroje, radí si nebo se účastní společných aktivit, které podporují jak učení, tak sociální interakci (Barros-Blanco et al., 2022).

Kromě spolupráce se děti učí řešit drobné konflikty a neshody, což přispívá k rozvoji sociální interakce a komunikace. Důležité je také hraní rolí, protože dětem umožňuje získávat nové zkušenosti a posiluje jejich vnímání interakce s okolím (Ramani, 2014; Tenenbaum, 2019).



**Vzájemné učení –
děti se navzájem
pozorují, sdílejí
strategie a učí se
společně**

Další důležitou oblastí, kterou je třeba zde zmínit a která je rovněž doložena výzkumnými poznatky, je rozvoj myšlení a socio-emocionální vývoj. Když děti spolupracují, učí se ovládat své chování, zohledňovat postoje a přání ostatních a usilovat o společný cíl (Howe & Mercer, 2017). Měli bychom také zmínit význam inkluzivního vzdělávání, kde mohou mít děti kvůli rozdílům v potřebách a specifikách vývoje jen málo zkušeností s interakcí mezi sebou. Vzájemné učení tak vytváří přirozené prostředí pro pozorování chování, nácvik komunikace a navazování vztahů. Interakce s vrstevníky tak může pomoci snížit sociální izolaci, což je oblast zásadní pro další vývoj dítěte v inkluzivním prostředí (Odom et al., 2013). Vzájemné učení lze proto chápat nejen jako vývojový přístup, ale také jako důležitý inkluzivní vzdělávací přístup založený na každodenní, přirozené interakci mezi dětmi.

6.3.2 Vzájemné učení při vzájemném doučování: jednotlivé části

U malých dětí k vzájemnému učení obvykle dochází v zcela běžných situacích; často není třeba „uměle“ vytvářet situace, aby k němu došlo. Probíhá během hry, společných aktivit, plnění úkolů a nácviku divadelních představení. Prostřednictvím těchto interakcí se navzájem pozorují, zkoušejí různé nápady, prosazují se a postupně přicházejí na to, jak věci fungují ve vzájemné součinnosti. Učí se různé strategie a seznamují se s různými přístupy, které se mohou lišit od toho, s čím se dosud setkaly, a proto je třeba dětem poskytnout prostor k přizpůsobení.

V praxi může vzájemné učení pokrývat několik oblastí. Prostřednictvím těchto činností děti získávají zkušenosti, které podporují rozvoj komunikace, sociálních

dovedností a seberegulace. Pomáhají také dětem cítit se jako součást skupiny (Ramani, 2014; Tenenbaum, 2019).

- **Pozorování a napodobování** – děti sledují, co dělají jejich vrstevníci, a snaží se opakovat stejné činnosti nebo strategie; aktivní zapojení dítěte není vždy nutné. Dítě zde hraje roli pozorovatele.
- **Společné řešení problémů** – děti spolupracují na splnění úkolu, jako je stavba zdi, hradu z písku nebo nalezení způsobu, jak překonat malou překážku – vyrobit loďku z kůry, postavit přístřešek.
- **Výměna nápadů a strategií** – děti si navzájem ukazují různé způsoby, jak něco udělat, například jak najít „úkryt“ nebo, u starších dětí, „jak někoho chytit“ či jak někomu udělat žert.
- **Střídání se a spolupráce** – děti koordinují své činnosti a dělí se o role či povinnosti – ideální jsou zde hry na pískovišti – nakládání písku, stavění tunelu atd.
- **Pomoc a vedení** – děti nabízejí jednoduché formy pomoci, komentáře nebo povzbuzení – například při jednoduché soutěži.
- **Společná pozornost a sdílené zapojení** – děti se společně soustředí na stejnou činnost nebo cíl – rozpoznávání zvuků, hraní hry „tichý telefon“.
- **Vzájemné role** – děti přirozeně střídají role pozorovatele, vedoucího a následovníka. Příkladem je nácvik jednoduché scény nebo předvádění.

6.3.3 Inkluzivní rozměr ve vzájemném učení

V inkluzivním prostředí často zjišťujeme, že musíme více individualizovat náš přístup k dětem, což může komplikovat vzájemné učení a tím narušovat přirozený průběh interakce. Společné učení však může vzájemnou interakci podpořit a lze realizovat aktivity, které jsou méně závislé na individuálních potřebách dítěte. Tyto kroky vedou ke sdíleným zážitkům a rozvoji empatie a důvěry.



Prostřednictvím interakce se svými vrstevníky se děti postupně učí spolupracovat, vnímat rozdíly mezi ostatními a nejen nabízet, ale také přijímat podporu od svých vrstevníků.

Prostřednictvím interakce se svými vrstevníky se děti postupně učí spolupracovat, vnímat rozdíly mezi ostatními a v případě potřeby nejen nabízet, ale i přijímat podporu od svých vrstevníků. Inkluzivní prostředí tak nabízí následující možnosti:

- podporovat zapojení dětí s různými vývojovými schopnostmi a různou mírou podpory,
- přizpůsobit aktivity tak, aby se jich mohly účastnit děti s různými potřebami,
- vytvořit prostředí pro vzájemné sdílení a interakci mezi vrstevníky,
- posílit sociální zapojení a snížit izolaci,
- podporovat empatii a přijímání odlišností v rámci skupiny.

Prostřednictvím vzájemné interakce děti získávají nové zkušenosti, přebírají nové role, získávají sociální zkušenosti a jsou „nuceny“ řešit problémy. Zároveň tyto interakce pomáhají budovat pevnější vztahy s vrstevníky a podporují účast na společných aktivitách (Barros-Blanco et al., 2022; Odom et al., 2013). Vzájemné učení je založeno na principu vývoje, tj. respektuje přirozené vývojové etapy, individuální vývojová období dětí a přirozený způsob, jakým se malé děti učí. U dětí ve věku od dvou do sedmi let učení s vrstevníky často podporuje rozvoj komunikace, povzbuzuje snahu o navázání komunikace, umožňuje dětem vzájemně komunikovat, rozšiřuje jejich slovní zásobu a zapojuje je do plnění úkolů. Výzkumy ukazují, že strukturovaná interakce s vrstevníky může zvýšit sociální participaci, snížit izolaci a přispět k lepší

integraci a rozvoji znevýhodněných dětí. Pečovatelé (učitelé, rodiče, sociální pracovníci) by měli vytvářet příležitosti ke sdílení nápadů a zkušeností a nabízet aktivity, při nichž si děti navzájem pomáhají, stávají se součástí týmu a podporují individuální rozvoj. Učení je tak založeno na vzájemných vztazích a sdílení zkušeností.

6.4 MODUL 2, DÍTĚ JAKO UČITEL

6.4.1 Teoretické základy přístupu „Dítě jako učitel“

Modul s názvem „Dítě jako učitel“ vychází z myšlenky, že děti při společných činnostech přebírají roli učitele nebo průvodce, často v malých vedoucích rolích. Příkladem může být situace, kdy dítě ukazuje kamarádovi, jak něco udělat, provádí nové dítě po školce, vysvětluje pravidla nebo ho vede při hře. V raném dětství jsou tyto role a jejich přijetí důležité pro vzájemné učení. Děti se navzájem pozorují, vnímají své postavení a role, zkoušejí nové věci a přijímají své kamarády jako „učitele“.

Podíváme-li se na stejnou situaci z druhé strany, výzkumy ukazují, že

role „učitele“ přispívá k učení dítěte. Když děti popisují postupy, pravidla a činnosti, rozvíjejí své myšlení. Tato role jim umožňuje uspořádat si své chápání rolí a pravidel, což zase vede k rozvoji komunikačních dovedností (Fiorella & Mayer, 2015). Studie ukazují, že tento přístup má dvojí dopad: podporuje myšlenkové procesy i sociální rozvoj.

Vzhledem k tomu, že tyto role přirozeně vznikají v prostředích, jako jsou mateřské školy či předškolní zařízení, a utvářejí se v každodenních situacích, například při hře nebo při plnění pokynů učitele, je vhodné se na tyto situace zaměřit a podporovat je. Výzkumy ukazují, že učební strategie zahrnující vzájemnou pomoc mezi vrstevníky (pomoc při hledání řešení, vysvětlování pravidel) mohou zvýšit zapojení dětí, jejich komunikaci a účast na činnostech a zároveň podporovat spolupráci a ní odpovědnost (Roscoe & Chi, 2017). Kromě toho může převzetí malých

„vedoucích“ rolí posílit sebevědomí dětí, jejich jazykové dovednosti a sociální kompetence. Při vedení ostatních si děti procvičují a učí se vysvětlovat své nápady, vnímat, co dělají ostatní, a následně přizpůsobovat své chování v rámci skupinové činnosti.

Nesmíme zapomínat na sociální aspekt, který v tomto kontextu posiluje autonomii dětí. Mladší děti nebo děti s menšími zkušenostmi se sociální interakcí se postupně prosazují a začínají vnímat samy sebe jako součást skupiny. Všechny tyto aspekty přispívají k motivaci a sebeúctě dítěte (Wentzel, 2017). V rámci tohoto konceptu přístup „dítě jako učitel“ povzbuzuje děti k aktivnímu zapojení do učení, namísto toho, aby zůstávaly pasivními účastníky.

6.4.2 Přístup „dítě jako učitel“: jednotlivé části

V předchozím odstavci jsme zmínili, že děti často zcela přirozeně přebírají „rolí učitele“ během hry nebo společenských aktivit. U dětí ve věku od dvou do sedmi let to může zahrnovat několik běžných forem interakce:

- **Předvádění činností** – ukázat kamarádovi, jak provést určitý úkol nebo činnost.
- **Jednoduchá vysvětlení a slovní pokyny** – popis kroků a postupů jednoduchým jazykem, který je pro kamarády srozumitelný.
- **Modelování chování** – poskytování příkladů, jak lze něco udělat – zahrnuje napodobování chování vrstevníků.
- **Vedení a pomoc vrstevníkům** – podpora jiného dítěte během činnosti – často při hře nebo skupinových aktivitách.
- **Vedení společných aktivit** – občas vedení úkolu nebo navrhování, co dělat dál (může se jednat například o roli vedoucího skupiny, roli dítěte, které úkol provádí, nebo dítěte, kterému je svěřena odpovědnost).
- **Pozorování a zpětná vazba** – vnímání toho, co dělá vrstevník, a nabízení jednoduchých oprav nebo povzbuzení. Tyto činnosti přispívají k emocionálnímu rozvoji a toleranci.

- „*Střídání*“ rolí – děti přirozeně přecházejí mezi rolí vedoucího a učícího se, čímž se navzájem učí a vnímají různé role a postoje.

Zkušenosti, jako jsou tyto, mohou posílit komunikaci, zodpovědnost, vnímání rolí a postavení ve skupině a sebekontrolu. Pomáhají také dětem motivovat se k zapojení do činností a překonávání překážek. Děti tak získávají sebevědomí a jistotu, což je důležité pro fungování ve skupině a vnímání sebe sama (Fiorella & Mayer, 2015; Roscoe & Chi, 2017).

6.4.3 Inkluzivní rozměr přístupu „Dítě jako učitel“

Inkluzivní prostředí pro děti předškolního věku a děti v rané fázi vývoje poskytuje prostor pro smysluplné a funkční zapojení dětí s různými potřebami, které jsou součástí jednoho kolektivu či skupiny v rámci vzájemného učení. Děti se zdravotním, sociálním nebo jazykovým postižením získávají cenné zkušenosti pozorováním svých vrstevníků, což jim pomáhá přizpůsobit se a zapojit se. Postupně přijímají jednoduché pokyny a komunikují s ostatními dětmi. Zapojení dětí se tak stává zcela přirozeným a nenáročným procesem. Často stačí dětem poskytnout prostor, aby mohly navzájem komunikovat.

Na druhou stranu ostatní děti posilují své dovednosti v oblasti sociálních interakcí, což funguje oboustranně. Děti se učí vzájemné trpělivosti a toleranci a postupně rozvíjejí schopnost vnímat situace očima druhých. Výzkumy ukazují, že tyto interakce přispívají k rozvoji komunikace a sociálních interakcí, stejně jako k zapojení malých dětí se speciálními potřebami (Brock & Huber, 2017).

Když si děti při činnostech navzájem pomáhají, stává se učení sdílenou odpovědností, kterou si řídí samy, nikoli pod vedením dospělého. Podpora přístupu „dítě jako učitel“ pomáhá posilovat spolupráci a inkluzi.

Lze říci, že využití jednoduchých rolí (nebo hraní rolí) při vzájemném učení v raném dětství může podporovat jak učení, tak sociální rozvoj. Převzetí role učitele

mezi vrstevníky pomáhá malým dětem a předškolákům prohloubit porozumění, podpořit komunikaci a budovat sebevědomí. Výzkumy rovněž ukazují, že učení ostatních často podporuje vlastní učení a zvyšuje zapojení do aktivit. V inkluzivním prostředí mohou tyto interakce pomoci dětem se speciálními potřebami cítit se jako součást skupiny a zároveň podporovat empatii a spolupráci mezi vrstevníky. Je však důležité si uvědomit, že vzhledem k věku dětí musí pečovatelé umožnit, aby se tyto role vyvíjely co nejpřirozeněji v rámci každodenních činností, byly součástí her a vytvářely tak prostředí pro učení, ve kterém mohou děti společně růst a postupně rozvíjet svou samostatnost.

6.5 MODUL 3, NAPODOBOVÁNÍ ROVNĚVĚKÝCH

6.5.1 Teoretické základy napodobování vrstevníků v raném dětství

Napodobování vrstevníků je další formou vzájemného učení v raném dětství. Lze jej chápat jako učení, k němuž dochází, když děti pozorují své vrstevníky, napodobují situace a chování, zvuky a přejímají jednoduché strategie a postupy, které ostatní děti používají při každodenních činnostech nebo při hře. Ve vzájemném učení je napodobování jedním ze základních mechanismů, jejichž prostřednictvím si děti postupně osvojují nové dovednosti, včetně sociálního uvědomění a empatie, a následně se zapojují do společné interakce.

Z pohledu vývojové psychologie považujeme napodobování vrstevníků za důležitý prostředek učení v raném věku. Děti si jeho prostřednictvím rozvíjejí jazyk a zejména komunikační dovednosti, motorickou koordinaci a sociální komunikaci a postupně uplatňují aspekty kognitivního vývoje (Meltzoff, 2007). Když děti pozorují, co dělají ostatní, učí se nejen opakovat činnosti, ale také zcela přirozeně interpretovat záměry a přizpůsobovat své reakce v různých sociálních situacích. V raném dětství vrstevníci často poskytují jasné, vzájemně srozumitelné a přístupné příklady chování, které děti mohou snadno pochopit, zpracovat a poté se je pokusit napodobit ve svých každodenních činnostech.



**Napodobování
vrstevníků znamená
napodobování:**

- činnosti
- zvuky,
- chování

**jako účinný nástroj
učení.**

Empirický výzkum z 80. let nám ukázal, že napodobování mezi vrstevníky podporuje učení. Toto učení umožňuje dětem osvojit si nové chování prostřednictvím modelování a sociálního posilování (Bandura, 1977). Tyto aktivity tak přispívají k rozvoji vzájemné sounáležitosti, sdílení pozornosti, střídání se, hraní rolí a vzájemné interakce spojené se spoluprací. Děti při hře vzájemně komunikují a spolupracují na plnění úkolů.

Studie zaměřené na tuto oblast ukazují, že strukturované napodobování vrstevníků může u malých dětí, zejména u těch s vývojovými obtížemi, posílit sociální komunikaci a adaptivní chování (Ledford & Wolery, 2015). Pozorování vrstevníků při každodenních činnostech je pro děti srozumitelné, snadno pochopitelné, motivující a přispívá k učení a rozvoji.

Z vývojového hlediska je učení založené na napodobování pro malé děti vhodné, protože odráží jejich přirozenou tendenci pozorovat ostatní, opakovat a napodobovat činnosti a zkoušet nové strategie chování během sociální interakce. Tímto způsobem napodobování přispívá nejen k osvojování dovedností, ale také k rozvoji sociálních vazeb, zapojení a vzájemnému porozumění mezi dětmi.

6.5.2 Napodobování vrstevníků při vzájemném učení

S tímto způsobem učení se setkáváme při vzájemném učení mezi vrstevníky v rámci neformální sociální interakce, jak bylo zmíněno výše. Vše probíhá zcela jednoduše – malé děti se často učí tím, že sledují, co dělají ostatní děti, a poté samy zkoušejí něco podobného, protože napodobování je přirozenou součástí dětského vývoje. Napodobování vrstevníků v tomto kontextu obvykle zahrnuje několik základních učebních procesů:

- ***Napodobování činností*** – kopírování pohybů, gest nebo činností souvisejících s daným úkolem.
- ***Napodobování řeči a zvuků*** – opakování slov, jednoduchých frází, zvuků nebo komunikačních vzorců používaných vrstevníky, ideálně s rytmem.
- ***Pozorování strategií vrstevníků*** – vnímání toho, jak jiné dítě přistupuje k úkolu nebo řeší jednoduchý problém – je opět běžnou činností; není třeba simulovat složité situace nebo problémy.
- ***Napodobování sociálního chování*** – kopírování chování, jako je pomoc, sdílení, reagování na pokyny, výzvy nebo čekání, až přijde řada na sebe.
- ***Společná pozornost a sdílené zapojení*** – soustředění se na stejnou činnost při současném pozorování toho, co dělají ostatní.
- ***Opakování a procvičování*** – upevňování dovedností prostřednictvím opakovaného pozorování a opakovaných pokusů – vycházíme z toho, že děti rády opakují činnosti, baví je v nich uspět, získávají tak sebevědomí a činnosti či situace pro ně představují snadný úkol.
- ***Výměna rolí*** – někdy děti pozorují a napodobují, jindy se samy stávají vzorem pro ostatní.

Tyto procesy podporují rozvoj komunikace, pozornosti, motorické koordinace a sociálních dovedností a zároveň povzbuzují účast na společných aktivitách a spontánní činnosti (Meltzoff, 2007; Ledford & Wolery, 2015).

6.5.3 Inkluzivní rozměr napodobování vrstevníků

V celém tomto textu se zaměřujeme na význam učení v raném věku, zejména prostřednictvím napodobování a hry. Zejména v oblasti napodobování vrstevníků je možné vytvářet situace a následně příležitosti k učení, a to zejména pro děti se speciálními potřebami (sociální, jazykové nebo zdravotní znevýhodnění, např. ASD). Právě pozorováním toho, co dělají ostatní děti, jak se vypořádávají se situacemi, jak reagují na pokyny a jak se chovají, si děti mohou postupně nacvičovat situace, v nichž budou postupně plnit svou vlastní roli a následně se stanou nezávislými a soběstačnými, takže budou potřebovat méně pokynů od rodičů nebo jiných pečovatелů.

Jedná se o osvědčené přístupy popsane v mnoha studiích, které jasně dokazují, že napodobování může podporovat sociální interakci, komunikaci a zapojení, a to i u malých dětí se zdravotním postižením nebo znevýhodněním (Ledford & Wolery, 2015; Odom et al., 2013). Napodobování pak vede k větší ochotě dětí zapojovat se do činností, čímž jim pomáhá získat sebevědomí, posílit pocit bezpečí, zvýšit ochotu k účasti a postupně budovat sebevědomí v sociálních situacích.

Stejně jako mohou děti se zdravotním postižením „těžit“ z vzájemné interakce, platí i opačné tvrzení: rozvíjí empatii a podporuje zodpovědnost. Zvyšuje povědomí o potřebách lidí se speciálními potřebami. Jedná se o přirozeně inkluzivní aktivity, které snižují sociální izolaci a podporují pozitivní vztahy. Můžeme tedy říci, že se jedná o důležitý mechanismus, který rozvíjí širokou škálu oblastí zahrnujících sociální interakci a zároveň tuto interakci podporuje. Tyto aktivity je třeba rozvíjet, zavádět do každodenních situací a učinit z nich přirozenou součást života dětí.

6.6 MODUL 4, SOCIÁLNÍ PODPORA

6.6.1 Teoretické základy sociální podpory v raném dětství



Sociální podpora se zaměřuje na:

- spolupráci
- pomoc
- střídání rolí

V této části se zaměříme na sociální podporu, která je nedílnou součástí vzájemného učení. Máme na mysli situace, ve kterých si děti navzájem pomáhají, snaží se spolupracovat a reagují na sebe během společných aktivit nebo her. Existují situace či činnosti, při nichž se děti střídají – předávají si míč, vyprávějí příběh nebo navazují na to, co řekli ostatní, aby si rozvíjely komunikační dovednosti. Zahrnuje to také vzájemnou pomoc,

například když starší děti pomáhají těm mladším nebo když děti společně prostírají stůl. Děti si mohou půjčovat pomůcky při společném tvoření výtvarných projektů. Součástí je také povzbuzování při překonávání překážek. Velmi často se jedná o jednoduché formy interakce, které vytvářejí příležitosti pro rozvoj sociálních dovedností, při nichž se děti učí zvládat své emoce a budovat vztahy s ostatními dětmi.

Uvedli jsme jednoduché příklady činností podložené výzkumnými studiemi, které ukazují, že tyto činnosti spojené s pozitivní interakcí v raném dětství úzce souvisejí se sociálním a emocionálním vývojem. Vše, co jsme zmínili, je důležité nejen pro interakci, ale také klíčové pro budoucí fungování a bude to zvláště patrné, až děti nastoupí do školy, kdy je důležité přizpůsobit se sociálním situacím (Denham et al., 2003). Dalším důležitým zjištěním je, že když děti komunikují podpůrným způsobem, postupně se učí regulovat své emoce, řešit neshody a chápat pohledy ostatních lidí na dané situace.

V této části vzájemného doučování vnímáme sociální podporu také jako obousměrný proces. Děti pomáhají ostatním a zároveň se samy učí přijímat pomoc. Je tedy zřejmé, že vzájemná pomoc a sdílená odpovědnost mohou zvýšit zapojení dětí, jejich vytrvalost a výsledky učení (Johnson & Johnson, 2009). Společná práce také dává dětem příležitost procvičit si komunikaci, jednoduché vyjednávání, a společné řešení

problémů, stejně jako přirozeně vznikající konflikty. Tyto zkušenosti přispívají k sociálnímu a kognitivnímu vývoji.

Často zjišťujeme, že malé děti jsou ochotné pomáhat ostatním, mají sklon je utěšovat a chovají se prosociálně. Tyto poznatky jsou v souladu se závěry studií, které to prokázaly. Odborníci popisují toto chování jako ochotu pomáhat, sdílení nebo utěšování, když mají děti při činnostech a hrách příležitost spolupracovat (Eisenberg, Spinrad, & Knafo-Noam, 2015). Právě toto chování tvoří důležitý základ pro pozitivní vztahy s vrstevníky a účast na skupinových aktivitách, přičemž sociální podporu při vzájemném učení lze považovat za vhodný přístup k podpoře vývoje a růstu malých dětí. Každodenní interakce je klíčem k tomu, aby se děti naučily spolupracovat, rozvíjely emoční porozumění a zažívaly sdílenou odpovědnost v rámci skupiny.

6.6.2 Co zahrnuje sociální podpora při vzájemném učení

Vzhledem k zaměření textu podporuje i tato část vzájemné učení a s ohledem na věk dětí by se tyto aktivity měly odehrávat v přirozeném prostředí dětí a využívat každodenní situace. U malých dětí zahrnuje sociální podpora typicky **základní sociální procesy** a **základní sociální procesy**. U malých dětí sociální podpora obvykle zahrnuje:

- **Spolupráce** – společné úsilí o dosažení společných cílů nebo společné plnění úkolů, jako je úkol přidělený malé skupině dětí nebo dokonce jen dvojici.
- **Střídání** – čekání, sdílení materiálů a koordinace činností s vrstevníky: dítě musí počkat, až na něj přijde řada, počkat, než si vezme lepidlo, a nechat jiné dítě dokončit říkanku.
- **Podpůrné chování** – pomoc, vedení nebo povzbuzování – malá pomoc při napodobování činností, vzájemné povzbuzování nebo fandění si navzájem.
- **Sdílení zdrojů** – poskytování přístupu k hračkám, materiálům nebo prostoru: dítě ustoupí stranou, aby udělalo místo jinému dítěti.

- **Emocionální podpora** – utěšování nebo povzbuzování vrstevníků při překonávání překážek: podat jinému dítěti ruku a pomoci mu vstát, povzbuzovat ho při soutěži.
- **Sdílená odpovědnost** – účast na společných úkolech nebo skupinových aktivitách: společné vytváření překvapení.
- **Řešení konfliktů** – vyjednávání řešení a zvládání neshod: společná dohoda na pravidlech, snaha o vzájemný respekt.

Tyto procesy, stejně jako ty popsané výše, mohou být velmi rozmanité, ale sdílejí společný cíl, kterým je podpora sociálních dovedností, komunikace a regulace emocí při současném posilování vztahů mezi vrstevníky a zapojení do skupiny (Eisenberg et al., 2015; Johnson & Johnson, 2009).

6.6.3 Inkluzivní rozměr sociální podpory

V inkluzivním prostředí je důležité budovat vztahy založené na rovném přístupu již od raného věku, zakotvené ve vzájemném respektu k potřebám. Vzájemná interakce je velmi důležitá a přispívají k ní všechny aktivity, které jsme v této části zmínili. Ukazují, že i dítě s postižením, omezením nebo znevýhodněním může být součástí skupiny a může se zapojit v přizpůsobeném prostředí nebo s drobnými úpravami či asistencí.

Pokud propojíme teorii s praxí na základě analýzy studií, zjistíme, že výzkumy rovněž ukazují, že podpůrné chování a kooperativní interakce mohou zlepšit sociální zapojení a participaci malých dětí se zdravotním postižením (Odom et al., 2013).

Při společných aktivitách se rozmanitost stává přirozenou součástí společného učení. Součástí je inkluzivní vzdělávací prostředí podporující jak individuální rozvoj, tak soudržnost skupiny. Samozřejmě existují i další



- Rovnost
- Respekt

oblasti rozvoje a vzájemného učení, které jsou podporovány, ale tyto oblasti již byly popsány v předchozích částech textu.

6.7 MOTIVACE, VE DVOJICÍCH NEBO MALÝCH SKUPINÁCH

6.7.1 Teoretické základy motivace v raném dětství

Motivace již byla v textu několikrát zmíněna jako nedílná součást učení v raném dětství. V rámci vzájemného učení mezi vrstevníky vnímáme motivaci jako proces. Během tohoto procesu se děti zapojují do společných aktivit, pracují na dosažení společných cílů a navzájem se povzbuzují (motivují) k další účasti. V předškolním věku je motivace úzce spjata se sociální interakcí a spoluprací. Když děti pracují ve dvojicích nebo v malých skupinách, učení se stává smysluplnějším a děti jsou více motivované. Společné úkoly dávají dětem příležitost zažít úspěch, sdílet tento úspěch, získat povzbuzení od ostatních a těšit se z samotné činnosti. Tyto zkušenosti mohou posílit ochotu dětí k účasti, což je velký krok k tomu, aby byl celý proces učení úspěšný.



Motivace ve dvojicích nebo malých skupinách – společné cíle zvyšují zapojení, vytrvalost a radost.

Malé děti jsou významně ovlivňovány svým sociálním prostředím, a to jak pozitivně, tak negativně. Svou roli hraje také prostředí, ve kterém se učení odehrává (např. mateřská škola). Toto tvrzení podporují studie o vývoji v raném dětství, které ukazují, že motivace dětí je silně ovlivněna sociálním prostředím, ve kterém se učí. Děti často vykazují vyšší míru zapojení a pozornosti, když aktivity zahrnují interakci s vrstevníky, než když se jedná o individuální práci nebo aktivity pouze s dospělými (Wentzel, 2017). Všechny výše uvedené skutečnosti souvisejí také s vnitřní motivací dítěte, jeho osobností a předchozími zkušenostmi.

Z teoretického hlediska lze zmínit například teorii sebedeterminace, která tvrdí, že motivace se rozvíjí, jsou-li uspokojeny tři základní psychologické potřeby: autonomie, kompetence a sounáležitost (Ryan & Deci, 2017). Je proto důležité najít odpověď na otázku, jak tyto potřeby podporovat. Jedním ze způsobů, jak toho dosáhnout, jsou společné cíle a úkoly založené na kooperativním . Děti mohou činit drobná rozhodnutí, zažívat pokrok a úspěch, pociťovat pocit sounáležitosti, něco vytvářet, být součástí něčeho a účastnit se smysluplných interakcí s ostatními. Takové zkušenosti často činí vzdělávací aktivity poutavějšími a pomáhají dětem zůstat zapojenými po delší dobu, a samozřejmě souvisejí také s motivací.

Jak jsme zde již popsali, prostředí hraje roli při určování široké škály procesů a je třeba zdůraznit jeho význam při podpoře kooperativního učení. Aktivita a spolupráce jsou klíčové činnosti, které určují motivaci a touhu zapojit se. Děti pak bývají vytrvalejší a zaujímají pozitivnější přístup (Gillies, 2016). Práce ve dvojicích nebo v malých skupinách povzbuzuje děti k vzájemné podpoře a sdílení odpovědnosti během aktivit, což přispívá ke kognitivnímu rozvoji, sociálnímu učení a v neposlední řadě k motivaci, která je obzvláště nezbytná pro malé děti.

6.7.2 Motivace při vzájemném doučování

Motivace je klíčem k úspěchu, ale musí být pro dítě vhodná, dítě musí být motivováno přiměřeně a motivace musí odpovídat jeho potřebám. V raném dětství se motivace často rozvíjí prostřednictvím sdílených zážitků a spolupráce při smysluplných činnostech. Pokud bychom pozorovali práci či spolupráci malých dětí ve skupině nebo ve dvojicích, mohli bychom si všimnout několika základních motivačních procesů:

- **Společné cíle:** děti spolupracují, aby dosáhly společného výsledku nebo splnily úkol. Dvojice dětí má za úkol připravit výtvarné potřeby pro celou skupinu.

- **Společné zapojení:** děti se po určitou dobu soustředí na stejnou činnost nebo výzvu. Dvě děti se společně učí říkanku a střídají se v jednotlivých verších. Záleží na obtížnosti a věku dětí.
- **Vzájemné povzbuzování** – děti reagují na úsilí ostatních a podporují jejich zapojení do činnosti – zkušenější dítě povzbuzuje druhé, aby danou činnost zvládlo, například při soutěžích ve dvojicích.
- **Vytrvalost při plnění úkolu** – děti pokračují v činnosti i v případě, že nastanou potíže – při stavbě mostu dojdou materiály; musí problém vyřešit společně. Jsou motivovány k dokončení úkolu, protože za to budou odměněny.
- **Radost a pozitivní zážitek** – děti při společném učení prožívají radost, zájem nebo pocit uspokojení.
- **Aktivní účast** – děti projevují ochotu vyzkoušet nové činnosti nebo postupy – motivace učit se nové věci.
- **Sdílená odpovědnost** – děti se podílejí na společném výsledku skupinové činnosti, jako je například společná výzdoba.

Tyto procesy mohou a měly by posilovat vnitřní motivaci a dlouhodobější zapojení do činnosti, a zároveň podporovat spolupráci a pozitivní interakci mezi dětmi (Gillies, 2016; Ryan & Deci, 2017).

6.7.3 Inkluzivní rozměr motivace při vzájemném doučování

Práce ve dvojicích nebo v malých skupinách má za cíl podpořit motivaci dětí s různými specifickými potřebami, včetně těch s vývojovými zpožděními, sociálním znevýhodněním nebo zdravotními omezeními, a tím i jejich společné fungování. Společné aktivity, často velmi jednoduché, ale pro děti z cílové skupiny velmi důležité,

umožňují interakci mezi dětmi se zdravotním postižením nebo znevýhodněním – lze zmínit společné stavění věže, skládání puzzle, zalévání rostlin nebo uklízení hraček – kooperativní aktivity často snižují tlak na individuální výkon a umožňují dětem zapojit se vlastním tempem.

Výzkum přístupů zmíněných v této části textu ukazuje, že kooperativní aktivity mohou zvýšit zapojení a sociální participaci malých dětí se zdravotním postižením (Odom et al., 2013). Interakce s vrstevníky také poskytuje přirozenou podporu; děti si mohou navzájem pomáhat a při plnění úkolu nebo činnosti nejsou samy. Tyto zkušenosti podporují zapojení dětí, které by se jinak mohly stáhnout do sebe, zůstat samy nebo

se vyhýbat plnění úkolů. Pomáhají také dětem s typickým vývojem naučit se spolupráci, trpělivosti a respektu k odlišnostem. Společné aktivity tak přispívají k motivaci, pozitivním vztahům s vrstevníky a inkluzivnímu zapojení v prostředí raného vzdělávání.



Děti s typickým vývojem
+Děti se speciálními potřebami
+Ohrožené děti
Vzájemné učení mezi vrstevníky vytváří rovnost

6.8 SHRNUTÍ

Tato učebnice zaměřená na vzájemné učení vrstevníků poskytla teoretický přehled několika modulů a kladla důraz na rané dětství, kdy byly zohledněny i potřeby dětí se sociálním, zdravotním nebo jiným znevýhodněním. Text zdůrazňuje jednu z

hlavních myšlenek tohoto tématu. Vzájemné učení je přirozenou součástí vývoje dítěte. Dítě musí mít dostatek příležitostí k interakci s vrstevníky. Není třeba se soustředit na složité aktivity. Je však nutné vycházet z dětských znalostí, zohlednit jeho dosavadní zkušenosti a brát v úvahu jeho silné a slabé stránky i vlivy prostředí. Hlavním prostředkem rozvoje je hra, která je přirozenou součástí učení malých dětí. Děti se navzájem napodobují zcela přirozeně. Vzájemné učení a interakce by se proto měly stát přirozenou součástí vývoje a nedílnou součástí inkluzivní praxe.

Text je rozčleněn do několika tematických oblastí, tzv. modulů, které popisují běžné a přirozené způsoby, jakými se děti učí od svých vrstevníků: vzájemné učení, dítě jako učitel, napodobování vrstevníků, sociální podpora a motivace ve dvojicích nebo malých skupinách. Každý modul se zaměřuje na to, jak přizpůsobit každodenní činnosti tak, aby děti měly příležitost pozorovat ostatní, sdílet odpovědnost a podílet se na společných úkolech. Často se jedná o velmi jednoduché strategie.

Zahrnujeme rituály, opakování činností, hry – napodobovací, soutěžní a pohybové. Tyto činnosti podporují rozvoj komunikace, motorických dovedností a sociální interakce. Nesmíme zapomínat na vzájemnou podporu mezi dětmi, protože právě tehdy si děti procvičují trpělivost, toleranci a vzájemný respekt. Text se také zaměřil na motivaci, bez níž nelze většinu činností pro děti realizovat. Motivací může být snaha dokončit společný úkol – postavit most, složit puzzle, společně doběhnout do cíle, naučit se krátkou scénku nebo písničku, kdy snaha o dosažení cíle vede k vzájemnému povzbuzování. Každý modul se také zaměřil na inkluzi a zapojení dětí, které potřebují různou míru podpory. Některé základní principy se opakují; v některých modelech jsme se snažili uvést konkrétní podrobnosti týkající se daného modulu.

Závěrem lze konstatovat, že je nutné nahlížet na citlivé situace, na první pohled obyčejné situace či hry komplexně, nesnažit se vymýšlet složité aktivity a činnosti, ale respektovat úroveň vývoje dítěte a jeho individualitu a nezapomínat, že děti se nejlépe učí přirozeně od sebe navzájem.

6.9 ÚKOLY

1. Vzájemné učení v raném dětství podporuje děti především v:

- a) samostatné zapamatování si informací
- b) pozorování spolužáků a sdílení strategií během aktivit
- c) soutěžení o nejlepší výkon
- d) plnění úkolů bez interakce
- e) dodržování pouze pokynů dospělých

2. Která činnost nejlépe představuje vzájemné učení v rámci vzájemného doučování?

- a) Děti individuálně píší písemný test.
- b) Děti společně staví věž a sdílejí nápady
- c) Učitel vysvětluje všechny kroky bez interakce.
- d) Děti tiše sledují video.
- e) Děti nespolupracují.

3. V rámci přístupu „dítě jako učitel“ děti hlavně:

- a) trvale nahrazují pokyny dospělých
- b) hodnotí výkony ostatních dětí
- c) vedou své vrstevníky tím, že jim úkoly předvádějí a vysvětlují
- d) soutěží o to, kdo předvede nejlepší dovednosti
- e) pracují bez podpory dospělých

4. Jaká je hlavní výhoda toho, když se dětem svěřují jednoduché pedagogické role?

- a) Omezení interakce mezi vrstevníky
- b) Zvýšení závislosti na dospělých
- c) Posílení sebevědomí a komunikačních dovedností
- d) Omezení spolupráce
- e) Prevence chyb

5. Napodobování vrstevníků pomáhá malým dětem rozvíjet především:

- a) písemných akademických dovedností
- b) sociálních, jazykových a motorických schopností
- c) strategií pro zvládání testů

d) dovedností v samostatné soutěži

e) návyky pasivního poslechu

6. Která situace ilustruje napodobování vrstevníků?

a) Učitel opravuje pracovní list.

b) Děti při hře napodobují pohyby kamaráda.

c) Děti tiše plní samostatné úkoly.

d) Dítě se učí samo.

e) Děti dostávají odměny za ticho.

7. Sociální podpora při vzájemném doučování se zaměřuje především na:

a) individuální úspěch

b) spolupráci, střídání se a pomocné chování

c) přísné dodržování pravidel

d) samostatnou práci

e) soutěž mezi vrstevníky

8. Která strategie pečovatele nejlépe podporuje sociální podporu mezi dětmi?

a) Přidělování úkolů dětem individuálně.

b) Bránění dětem v tom, aby si navzájem pomáhaly.

c) Předvádění pomocného chování a povzbuzování ke spolupráci.

d) Zaměření se pouze na školní výsledky.

e) Omezení interakce mezi vrstevníky.

9. Společné cíle při vzájemném doučování mezi vrstevníky zvyšují u dětí především:

a) závislost na vnějších odměnách

b) zapojení a vytrvalost

c) soutěživost mezi vrstevníky

d) vyhýbání se výzvám

e) preference individuální práce

10. Která činnost nejlépe podporuje motivaci prostřednictvím skupinového učení?

a) Individuální pracovní listy.

b) Tiché čtení bez interakce.

c) Týmová honba za pokladem se společnými cíli.

d) Přednáška vedená učitelem.

e) Samostatné testování

Správné odpovědi

1.b, 2.c, 3.c, 4.c, 5.b, 6. b., 7.b, 8.b, 9.b, 10.c

6.10 ZDROJE

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Barros-Blanco, A., Estévez, N., & Iglesias, M. (2022). Peer interaction and collaborative learning in early childhood education. *Learning and Instruction, 80*, 101620. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101620>
- Brock, M. E., & Huber, H. B. (2017). Are peer-mediated interventions effective for students with disabilities? A systematic review. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 42*(2), 107–125. <https://doi.org/10.1177/1540796917693313>
- Chang, Y.-C., Locke, J., & McCune, L. (2020). Peer-mediated interventions for young children with developmental disabilities: What, how, and why they work. *Journal of Early Childhood Research*.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7666255/>
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Pre-school emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development, 74*(1), 238–256. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00533>
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Knafo-Noam, A. (2015). Prosocial development. In M. E. Lamb (Ed.), *Handbook of child psychology and developmental science* (7th ed., pp. 610–656). Hoboken, NJ: Wiley.
<https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy315>
- Fiorella, L., & Mayer, R. E. (2015). *Learning as a generative activity: Eight learning strategies that promote understanding*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781107707085>
- Gillies, R. M. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education, 41*(3), 39–54.
<https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.3>
- Gottfried, M. A., Garcia, E., & Kim, H. Y. (2019). Peer tutoring instructional practice and kindergartners' achievement and socioemotional development. *Educational Studies, 45*(5), 593–612. <https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1509779>

- Howe, C., & Mercer, N. (2017). Children's social development, peer interaction and classroom learning. *Research Papers in Education*, 32(4), 481–498.
<https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1225800>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Kolář, Z. (2012). *Pedagogika*. Grada.
- Kopřiva, P., et al. (2009). *Respektovat a být respektován*. Spirála.
- Ledford, J. R., & Wolery, M. (2015). Peer modeling and peer-mediated interventions for young children with autism spectrum disorder in inclusive settings: A systematic review. *Journal of Early Intervention*, 37(3), 177–199.
<https://doi.org/10.1177/1053815115607015>
- Meltzoff, A. N. (2007). "Like me": A foundation for social cognition. *Developmental Science*, 10(1), 126–134. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2007.00574.x>
- Odom, S. L., Collet-Klingenberg, L., Rogers, S. J., & Hatton, D. D. (2013). Evidence-based practices in interventions for children and youth with autism spectrum disorders. *Preventing School Failure*, 57(4), 275–282.
<https://doi.org/10.1080/1045988X.2012.741575>
- Odom, S. L., Cox, A. W., & Brock, M. E. (2013). Peer-mediated interventions and young children with autism spectrum disorder. *Research in Developmental Disabilities*, 34(10), 3767–3778. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.06.003>
- Ramani, G. B. (2014). Cooperative play and problem solving in early childhood. *International Journal of Early Years Education*, 22(3), 244–259.
<https://doi.org/10.1080/09669760.2014.958779>
- Roscoe, R. D., & Chi, M. T. H. (2007). Understanding tutor learning: Knowledge-building and knowledge-telling in peer tutors' explanations and questions.

- Review of Educational Research*, 77(4), 534–574.
<https://doi.org/10.3102/0034654307309920>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Svobodová, E. (2022). *Pravidla v mateřské škole*. Portál.
- Tenenbaum, H. R. (2019). The role of peer interaction in learning. *Educational Psychology Review*, 31(4), 1–25. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09488-2>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Watkins, L., Ledbetter-Cho, K., O'Reilly, M., Barnard-Brak, L., & Garcia-Grau, P. (2015). Peer-mediated interventions for young children with autism spectrum disorder: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly*, 33, 193–205. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.05.006>
- Wentzel, K. R. (2017). Peer relationships, motivation, and academic performance at school. In A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (2nd ed., pp. 586–603). Guilford Press.
- Zhang, B. (2022). Effectiveness of peer-mediated intervention on social skills for children with ASD. *Translational Pediatrics*, 11, 95512. <https://doi.org/10.21037/tp-22-110>.



UČEBNICE PODPORA DĚTÍ SE SVP

Damla Altın, Ph.D. &
Bekir Fatih Meral, Ph.D.

ČÍSLO
KAPITOLY:

7

1.1.1.4 Dovednosti pro samostatný každodenní život u malých dětí se speciálními vzdělávacími

potřebami



OBSAH

- Úvod
- Možné role rodičů či pečovatelů v období raného dětství
- Dovednosti v oblasti sebeurčení u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v raném dětství
- Zapojení do aktivit v rámci samostatného učení
- Sebeurčení v raném dětství



VÝSTUPY Z UČENÍ

- Po prostudování této kapitoly budete umět:
- popsat dovednosti související s volbou,
- popsat dovednosti související s rozhodováním,
- popsat dovednosti související se stanovováním cílů,
- popsat dovednosti související s řešením problémů a
- popsat dovednosti související se sebekontrolou.

Self-Determined (SD) Daily Living Skills in Young Children with Special Educational Needs				
Choice-Making	Decision-Making	Goal-Setting	Problem-Solving	Self-Directing

Self-Directed

7 DOVEDNOSTI PRO SAMOSTATNÝ KAŽDODENNÍ ŽIVOT U MALÝCH DĚTÍ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

7.1 ÚVOD

Rozvoj dovedností v oblasti sebeurčení u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (SEN) je klíčovým faktorem pro jejich výsledky v každodenním životě, společenském životě, školním životě i v období po ukončení školní docházky (Meral et al., 2022). Sebedeterminace by měla být vnímána nejen jako dovednost, ale také jako klíčový prvek pro rozvoj lidské důstojnosti dětí se zdravotním postižením. Zejména v raném dětství hrají rodiče nebo primární pečovatelé klíčovou roli při rozvoji sebedeterminace u dětí se zdravotním postižením (Palmer et al., 2013).

„Sebeurčení je dispoziční charakteristika, která se projevuje jako jednání v roli příčinného činitele ve vlastním životě. Sebeurčující se lidé (tj. příčinné činitele) jednají ve službě svobodně zvolených cílů (Shogren et al., 2015); s. 258)“. Základními dovednostmi sebeurčení jsou volba (CM), rozhodování (DM), stanovení cílů (GS), řešení problémů (PS) a sebeřízení (SM). Ačkoli byly po celém světě i v Turecku provedeny některé studie o odpovědnosti rodičů při rozvoji schopností sebedeterminace u dětí se zdravotním postižením, neexistují žádné zprávy ani studie z Turecka týkající se role pečovatelů při rozvíjení těchto dovedností (Carter et al., 2013; Martin et al., 2005; Meral et al., 2023; Shogren & Wehmeyer, 2017; Zheng et al., 2015).

7.2 MOŽNÉ ROLE RODIČŮ NEBO PEČOVATELŮ V OBDOBÍ RANÉHO DĚTSTVÍ



Rané dětství je pro všechny děti nejdůležitějším obdobím.

Pojem „malé děti“ zahrnuje děti ve věku 3–5 let, avšak dovednosti v oblasti rané sebeurčenosti můžeme obecně aplikovat na děti ve věku 2–7 let, a to bez ohledu na to, zda mají speciální vzdělávací potřeby či nikoli. Rané dětství je pro všechny děti nejdůležitějším obdobím, bez ohledu na to, zda mají zdravotní postižení nebo speciální vzdělávací potřeby, zejména z hlediska jejich kognitivního, sociálního a psychologického vývoje. Rodiče, pedagogové nebo pečovatelé proto hrají zásadní roli ve vývoji dětí a v jejich přípravě na pozdější životní etapy.



„Rozhodnutí podporovat dovednosti pro samostatný život nebo sebeurčení dětí se speciálními vzdělávacími potřebami i bez nich neznamená, že je necháme napospas osudu nebo že zaujmeme postoj laissez-

Konkrétně by potenciální role rodičů či pečovatelů mohla spočívat buď v plnění všech úkolů za dítě, nebo v poskytování příležitostí, které jim pomohou stát se samostatnějšími dětmi v raném dětství a samozřejmě i v pozdějších životních fázích. Rodiče či pečovatelé by se proto měli rozhodnout pro jednu ze dvou možností: převzít veškerou odpovědnost za péči a dělat za děti vše, nebo vytvořit pozitivní prostředí, ve kterém si jejich děti budou moci rozvíjet dovednosti pro samostatný život. Všichni rodiče by se bezpochyby měli zamyslet nad touto často odkládanou či ignorovanou otázkou: „Co se stane s mým dítětem, až já zemřu?“

Rozhodnutí podporovat dovednosti pro samostatný život nebo sebeurčení dětí se speciálními vzdělávacími potřebami i bez nich neznamená, že je necháme napospas osudu nebo že je necháme, ať si dělají, co chtějí. Rodiče nebo pečovatelé mohou

vytvořit podpůrné prostředí tím, že zavedou denní rutiny nebo příležitosti k rozvoji raných dovedností v oblasti sebeurčení, včetně volby, rozhodování, stanovování cílů, řešení problémů a sebeřízení. Tyto dovednosti později podpoří pokročilejší dovednosti v oblasti sebeurčení v životě, jako je autonomie a sebeobrana, sebeřízení a sebeuvědomění.

7.3 DĚTSKÉ DOVEDNOSTI V OBLASTI SEBESAMOSTATNOSTI PRO DĚTI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Modul dovedností pro samostatné zvládání každodenního života si klade za cíl podpořit pečovatele (včetně rodičů i odborníků) v tom, jak mohou využít každodenní hry a domácí činnosti jako příležitosti k učení a rozvoji, aby pomohli dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, včetně autismu, stát se samostatnějšími při zvládání svých každodenních rutin a úkolů. Konkrétně se zaměřuje na to, jak podporovat děti se speciálními vzdělávacími potřebami, včetně autismu, při rozvoji dovedností pro nezávislý život, jak se mohou zapojovat do činností a samostatně komunikovat a jak mohou uplatňovat dovednosti pro každodenní život v souladu se svými osobními zájmy a preferencemi, s ohledem na kontextové situace a sociální vazby v každodenním životě.

U dětí se zdravotním postižením nebo se speciálními vzdělávacími potřebami se dovednosti včasné samostatnosti v zásadě vztahují k rozvoji schopností, jako je volba, rozhodování, stanovování cílů, řešení problémů a sebeřízení již od raného věku.

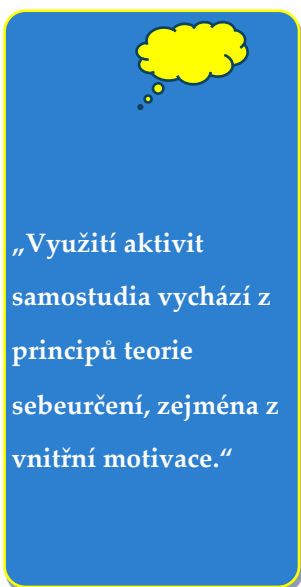
1. **Výběr (CM):** Výběr znamená rozhodnout se, co člověk chce, z dvou nebo více věcí či možností. Například si vybrat jídlo z jídelního lístku, aniž by za něj někdo rozhodoval.
2. **Rozhodování (DM):** Rozhodování (nebo podporované rozhodování) znamená mít schopnost rozhodovat o záležitostech, které ovlivňují život dané osoby. Například rozhodování o povolání, zdravotní péči nebo finančních záležitostech.
3. **Stanovování cílů (GS):** Stanovování cílů znamená, že se člověk zabývá myšlenkami, pocity a chováním směřujícím k dosažení cíle. Například podniká aktivní kroky k dosažení požadované hmotnosti, jako je dodržování dietního režimu, cvičení a zajištění kvalitního spánku.
4. **Řešení problémů (PS):** Řešení problémů znamená vědět, jak se vypořádat s překážkami při směřování k cílům. Například najít řešení, kde a jak nakoupit jídlo, nápoje a kuchyňské nádobí pro někoho, kdo se právě nastěhoval do domu.
5. **Seberegulace (SM)/Samostatnost (SD):** Seberegulace, zařazená pod pojem samostatnost, znamená být schopen činit vlastní rozhodnutí a organizovat si vlastní práci, aniž by vám ostatní říkali, co máte dělat. Například plnění úkolů s malou nebo žádnou podporou, v závislosti na denním režimu.



„Dovednosti v oblasti včasné sebeurčenosti se v podstatě týkají rozvíjení schopností, jako je volba, rozhodování, stanovování cílů, řešení problémů a sebeřízení již od raného věku.“

7.4 ZAPOJENÍ DO SAMOSTATNÝCH VZDĚLÁVACÍCH AKTIVIT

Samostatné učení je definováno jako proces, v němž jedinci z vlastní iniciativy určují své vzdělávací potřeby, stanovují si cíle, vyhledávají zdroje a hodnotí svůj pokrok (Knowles, 1975; Almufleh et al., 2025). V případě malých dětí s postižením či speciálními vzdělávacími potřebami i bez nich by tento proces měl být méně složitý a jednodušší. Zapojení do aktivit samostudijního učení je procesní řízení, které zahrnuje zahájení, udržování a dokončení činnosti samostatně nebo s podporou, ale také zahrnuje roli příčinného činitele v dané činnosti. Aktivita samostudijního učení realizované dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, včetně autismu, mají za cíl podporovat autonomii a schopnosti sebeurčení dětí prostřednictvím zapojení do různých aktivit samostudijního učení.



Zapojení do aktivit samostudium zahrnuje zahájení, udržování a dokončení úkolu, obvykle individuálně nebo s pomocí facilitátora během dané aktivity. Využití aktivit samostudium vychází z principů teorie sebeurčení (SDT), zejména z vnitřní motivace (Ryan & Deci, 2000). Součástí strategií samostudia jsou především vlastní iniciativy, seberegulace (lokus kontroly), sebemotivace (vnitřní motivace) a sebezpevňování prostřednictvím uvědomění si dokončených úkolů. Během aktivit samostudia se děti se speciálními vzdělávacími potřebami i bez nich účastní jako aktivní činitelé během intervence nebo při provádění aktivit (Shogren et al., 2015). Role rodičů, odborníků nebo pečovatelů spočívá v tom, že působí jako facilitátoři, což zahrnuje poskytování podpory nebo pomoci, když žák potřebuje dodatečnou pomoc při

plnění úkolů nebo aktivit. Úlohou rodičů, odborníků nebo pečovatелů je být facilitátorem, což zahrnuje poskytování podpory nebo pomoci, když žáci potřebují další pomoc při plnění úkolů nebo aktivit.



„Úlohou rodičů, odborníků nebo pečovatелů je být facilitátorem, což zahrnuje poskytování podpory nebo pomoci, když žáci potřebují další pomoc při plnění úkolů nebo činností.“

Například pečovatel působící jako facilitátor může využít zapojení do aktivity samostudia nebo začlenit cílové chování do strategie náhodného učení, což je naturalistická behaviorální strategie založená na ověřených postupech a aplikované behaviorální analýze (ABA), kde se příležitosti k učení iniciují v přirozeném prostředí nebo v rámci každodenních rutin, vycházejících ze zájmů dětí. Během samostudijní aktivity pečovatel nejprve připraví koutek pro koordinaci rukou a očí nebo stanici pro předškolní (rané kognitivní) dovednosti; tato stanice může zahrnovat skládačky, Lego a dřevěné kostky Jenga.

Dítě, ať už s postižením či speciálními vzdělávacími potřebami, nebo bez nich, si vybere jednu ze tří položek na základě své schopnosti samostatného rozhodování a výběru (může se například rozhodnout sestavit dílku z Lega podle vzoru). Poté, poháněno instinktivní motivací, začne, pokračuje a dokončí projekty z Lega. Dítě se samo reguluje prostřednictvím pocitu kontroly nad situací, aby mohlo sledovat a dokončit jednotlivé kroky dané činnosti. Na konci aktivity, kdy dokončí stavbu z Lega, uvidí výsledek své práce a psychicky se odmění (sebeposílení bez hmatatelné odměny, tj. vnitřní posílení a motivace).

Pečovatel, který působí jako facilitátor, především pozoruje dítě a jeho činnosti a poskytuje dodatečnou podporu pouze tehdy, když dítě potřebuje další pomoc. Stručně řečeno, dítě bude

příčinným činitelem dané činnosti, zatímco pečovatel bude během dokončování nebo provádění činností působit jako facilitátor.

7.5 SEBESAMOSTATNOST V RANÉM DĚTSTVÍ

Představte si, že se jednoho rána probudíte a zjistíte, že vám někdo přeskupil nábytek, naplánoval všechny činnosti, které budete během dne vykonávat, a učinil za vás všechna rozhodnutí. Jak byste se cítili, kdyby jiná osoba určovala, co si obléknete, kdy si vyčistíte zuby a co budete mít k snídani (Erwin et al., 2009)? V takové situaci by mnoho lidí mohlo pociťovat ztrátu kontroly, pocit nedostatečnosti nebo bezcennosti. Je to proto, že schopnost činit volby a rozhodovat o vlastním životě představuje základní aspekt lidské existence. Pro všechny jedince – ať už mají zdravotní postižení, či nikoli – zvyšuje kvalitu života možnost řídit svůj život v souladu s osobními preferencemi a přáními (Lachapelle, 2005; Wehmeyer, 2020). V odborné literatuře se zjištění, že větší možnosti volby zlepšují kvalitu života, vysvětluje prostřednictvím pojmu „sebeurčení“. Sebeurčení, považované za základní lidské právo, definují Shogren a kol. (2015) následovně:



„Sebeurčení je dispoziční charakteristika, která se projevuje jako působení jako kauzální činitel ve vlastním životě. Kauzální činitelství znamená, že jedinec ve svém životě něco činí nebo způsobuje, že se něco děje, namísto toho, aby na něj působili ostatní nebo vnější síly.“

„**Sebeurčení** je dispoziční charakteristika, která se projevuje tím, že jedinec ve svém životě vystupuje jako příčinný činitel. Příčinná aktivita znamená, že jedinec ve svém životě sám vytváří nebo způsobuje události, namísto toho, aby byl ovlivňován ostatními lidmi či vnějšími silami. Sebeurčení lidé (tj. příčinné činitele) jednají ve prospěch svobodně zvolených cílů. Sebedeterminované činy umožňují člověku být příčinným činitelem ve svém životě.“



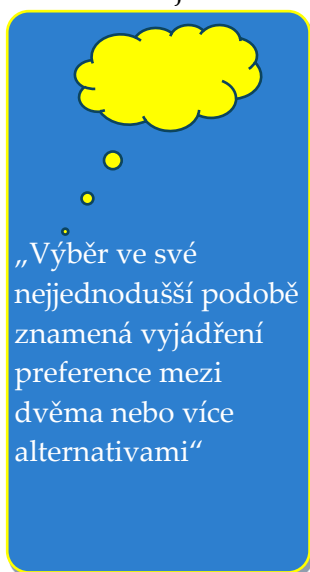
„Rozvoj sebeurčení v raném dětství je holistický proces, který je formován rozvíjejícím se sebeuvědoměním dítěte a jeho rostoucí schopností uplatňovat kontrolu nad svým okolím.“

Obecněji lze sebeurčení popsat jako schopnost jednotlivců jednat na základě vlastní vůle. S rozšiřováním práv přiznávaných lidem se zdravotním postižením byly přístupy, které kdysi zdůrazňovaly jejich nedostatky a omezení, nahrazeny perspektivami zaměřenými na jejich silné stránky, a lidé se zdravotním postižením hrají rozhodující roli ve všech aspektech svého života, od nejjednodušších každodenních rozhodnutí – jako je volba ponožek – až po složitější rozhodnutí, jako je volba povolání. Jedinci, kteří se rozhodují sami, si stanovují cíle a usilují o jejich dosažení, aby ve svém životě dosáhli požadovaných změn (Shogren & Raley, 2022). Bylo by však nepřesné toto ztotožňovat s úplnou nezávislostí. Sebedeterminace neznamena, že jedinci musí dělat vše sami; spíše se týká jejich schopnosti jednat v souladu s vlastními preferencemi a zároveň v případě potřeby využívat podporu ze svého okolí (Shogren et al., 2015).

Ačkoli je pojem „sebeurčení“ často spojován s přechodem adolescentů se zdravotním postižením do dospělosti, Wehmeyer a Field (2007) zdůraznili zásadní význam celoživotního, na vzdělávání zaměřeného přístupu k sebeurčení a poukázali na potřebu podporovat související dovednosti již od raného věku. Jak ale přesně vypadají dovednosti sebeurčení v raném dětství? Jaké pozorovatelné charakteristiky sebeurčení lze u malých dětí identifikovat?

Rozvoj sebeurčení v raném dětství je komplexní proces formovaný rozvíjejícím se sebeuvědoměním dítěte a rostoucí schopností ovládat své okolí. Jádrem tohoto procesu je sebeuvědomění, které začíná v okamžiku, kdy si dítě uvědomí, že je samostatnou osobností odlišnou od svých pečovatелů, a

sebepoznání, které mu umožňuje pochopit vlastní schopnosti a omezení. Vnímání vlastních schopností u malých dětí nemusí být ještě zcela přesné; mohou mít sklon své kompetence přeceňovat.



Uvědomění si však, že úspěch v tomto období vyplývá spíše z úsilí než z náhody, poskytuje důležitý základ pro budoucí sebevědomí a silné dovednosti v oblasti sebeurčení. Děti toto rozvíjející se uvědomění proměňují v činy prostřednictvím dovedností rozhodování a řešení problémů. Ačkoli jejich raná rozhodnutí často odrážejí momentální preference, s rozvojem řeči začínají děti vyjadřovat svá rozhodnutí jasněji. Kromě toho si děti prostřednictvím hry

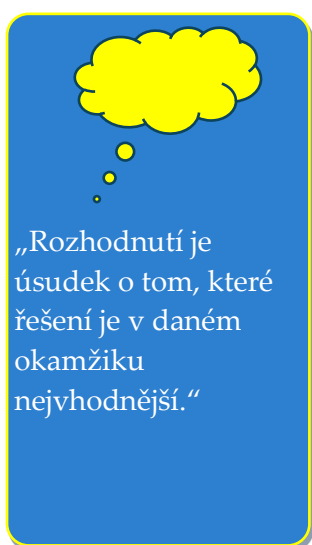
nacvičují dovednosti zaměřené na budoucnost, jako je ké stanovování cílů a jejich dosahování. Tímto způsobem jim hra umožňuje naučit se, jak řídit svůj vlastní život a stát se „hlavní postavou“ vlastního životního příběhu (Palmer et al., 2017). ní sebeurčení se skládá z několika základních dílčích dovedností. Níže jsou popsány klíčové složky sebeurčení – konkrétně volba, rozhodování, stanovování cílů, řešení problémů a sebeřízení.

7.5.1 Rozhodování

Rozhodování ve své nejjednodušší podobě spočívá ve vyjádření preference mezi dvěma nebo více alternativami (Shogren & Wehmeyer, 2017). U malých dětí jsou dostupné možnosti obvykle určovány dospělými v jejich okolí. Aby však malé děti se zdravotním postižením nebo se speciálními vzdělávacími potřebami mohly začít formovat své preference a rozhodovat se, co se jim líbí a co ne, musí mít příležitost se rozhodovat. Podpora

rozhodování v raném dětství také pomáhá předcházet rozvoji naučené bezmocnosti v pozdějších letech (Palmer et al., 2013). Poskytování příležitostí dětem, aby si samy vybíraly hry, které hrají, hračky, se kterými si hrají, a oblečení, které nosí, je účinným způsobem, jak podporovat rozvoj dovedností v oblasti rozhodování.

7.2.4.2. Rozhodování



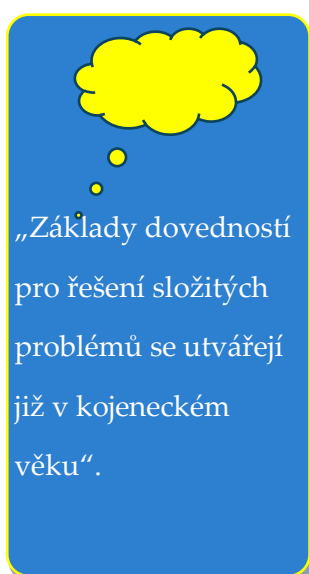
Rozhodnutí je úsudek o tom, které řešení je v daném okamžiku nejvhodnější. Proces rozhodování začíná řešením problému a končí volbou; to znamená, že je dokončen, když si jedinec vybere alternativu, která nejlépe splňuje jeho cíl. Ačkoli má rozhodování společné rysy s volbou, jedná se o složitější proces (Wehmeyer & Shogren, 2017). Zatímco volba spočívá ve výběru jedné možnosti z řady alternativ, rozhodování vyžaduje zhodnocení možností, zvážení

možných výsledků, jejich vztáhnutí k cílům a vědomý výběr nejvhodnější alternativy. V tomto smyslu lze volbu považovat za předstupeň rozhodování. Řešení problémů představuje zásadní součást procesu rozhodování. Například dítě, které si všimne, že fronta na skluzavku na hřišti je dlouhá, a zváží faktory, jako je doba čekání, dostupné alternativy a osobní preference, než si vybere houpáčku jako dostupnější a preferovanou možnost, prokazuje rané dovednosti v oblasti stanovování cílů. Schopnosti rozhodování u malých dětí lze podporovat tím, že je povzbuzujeme, aby v každodenních problémových situacích zvažovaly alternativy, diskutovaly o možných výsledcích a formulovaly důvody svých voleb. Například naváděcí otázky jako

„Co si myslíš, že bychom měli udělat jako první?“ nebo „Co by se mohlo stát, kdybychom si vybrali tohle?“ mohou aktivovat myšlenkové procesy dětí a podpořit promyšlenější rozhodování (Agran et al., 2003).

7.5.2 Stanovování cílů

Cíle hrají ústřední roli v teoriích a praxi souvisejících se sebeurčením. Proces stanovování cílů zahrnuje několik kroků, včetně definování jasného cíle, zvážení dostupných možností a rozhodnutí, o který cíl usilovat (Palmer et al., 2017). Efektivní stanovování cílů klade důraz na identifikaci cílů, které jsou konkrétní, měřitelné a časově ohraničené. U malých dětí jsou cíle obvykle určovány dospělými. Již v raném dětství se však děti mohou podílet na některých aspektech procesu stanovování cílů, jako je porozumění cíli, výběr z možností a vyjádření preferencí (King-Sears & Carpenter, 2005). Jak stárnou, přebírají aktivnější roli



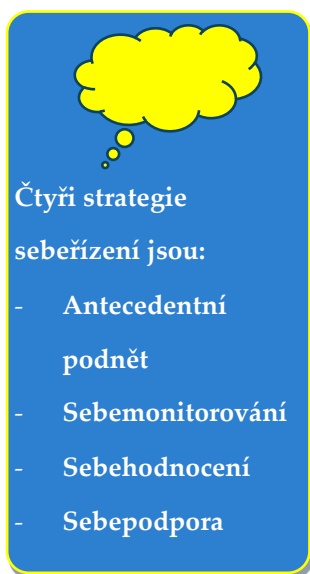
při stanovování vlastních cílů a rozhodování o tom, čeho chtějí dosáhnout (Wehmeyer & Palmer, 2000). Například když dospělý představí jednoduchý a konkrétní cíl – jako například „Dnes složíme třídičné puzzle“ – lze dítě podpořit v tom, aby pochopilo, v čem cíl spočívá, jak vypadá úspěch a jaké kroky k němu mohou být zapotřebí. Podpora dítěte v zamyšlení se nad cílem (např. určení potřebných dílků nebo popis toho, jak bude hotové puzzle vypadat) může pomoci rozvíjet rané dovednosti v oblasti stanovování cílů.

7.5.3 Řešení problémů

Řešení problémů zahrnuje úsilí a chování, které děti projevují, když při snaze dosáhnout cíle narazí na překážku a nejsou si jisty, jak postupovat. Vývoj schopnosti řešit problémy začíná v okamžiku, kdy děti pochopí, že různé situace vyžadují různé dovednosti. Postupem času se děti učí, že některé výsledky mohou ovlivnit svým vlastním úsilím, zatímco jiné závisí na faktorech prostředí (Wehmeyer & Shogren, 2020). Základy dovedností pro řešení složitých problémů se utvářejí již v kojeneckém věku. Používání strategií u malých dětí se však obvykle omezuje na jednoduché problémy s jediným řešením. V této fázi mohou mít děti potíže s přenesením toho, co se naučily, do nových situací, a k řešení složitějších problémů obecně potřebují podporu dospělých až do věku přibližně 7–9 let (Chen et al., 2000). Wehmeyer a Palmer (2000) zdůrazňují, že dospělí by dětem měli nejen poskytovat příležitosti k rozhodování, ale také je vést k rozpoznávání problémů a nacházení jednoduchých řešení. V předškolním věku se mnoho dětí může zapojit do základních činností zaměřených na řešení problémů. Děti se zdravotním postižením nebo se speciálními vzdělávacími potřebami však k rozvoji těchto dovedností mohou potřebovat strukturovanější a cílenější podporu. Při rozvoji schopností řešení problémů může být účinné použití konkrétních předmětů a vizuálních pomůcek. Například když dvě děti chtějí stejnou hračku, může je dospělý vést kladením otázek, jako jsou „V čem je problém?“, „Jak můžeme tuto situaci vyřešit?“ a „Co by se mohlo stát, kdybychom zvolili toto řešení?“ Taková podpora

usnadňuje dětem schopnost navrhovat řešení, hodnotovat možné výsledky a regulovat své vlastní chování.

7.5.4 o sebeřízení



Seberegulace, zařazená do kategorie sebekontroly, označuje schopnost jedince regulovat své jednání tím, že iniciuje, sleduje a hodnotí své chování s cílem dosáhnout si sám stanovených cílů a v případě potřeby přizpůsobit své plány (Shogren et al., 2017). K podpoře rozvoje dovedností sebeřízení u dětí se běžně používají čtyři základní strategie: regulace předcházejících podnětů, sebekontrola, sebehodnocení a sebeodměňování (Shogren & Wehmeyer, 2017).

Regulace předcházejících podnětů zahrnuje použití vizuálních nebo sluchových podnětů, které dětem usnadňují zahájení kroků potřebných k provedení úkolu nebo činnosti. Například když je každý krok dané dovednosti znázorněn pomocí vizuálních pomůcek, může dítě tyto podněty sledovat a úkol dokončit bez nutnosti vedení dospělým. *Sebekontrola* se týká schopnosti dítěte pozorovat a zaznamenávat svůj vlastní výkon související s konkrétní dovedností. Například dítě, které si po dokončení každého kroku nalepí samolepku na kontrolní seznam, může samostatně sledovat, které úkoly již splnilo a jakého pokroku dosáhlo. *Sebehodnocení* zahrnuje interpretaci vlastního výkonu prostřednictvím posouzení informací získaných prostřednictvím sebekontroly. *Sebeopora* pak označuje schopnost dítěte posílit svůj vlastní pokrok na základě tohoto hodnocení. Například dítě

může poskytnout verbální podporu tím, že řekne: „Vedl jsem si velmi dobře; jsem na sebe pyšný,“ nebo se může po dosažení svého cíle odměnit oblíbenou činností (Shogren 2013).

Tabulka24

Rámec pro sebeurčené (SD) dovednosti každodenního života

SD složka	Akademická definice	Pedagogická strategie	Příklad aplikace v raném dětství
Rozhodování	Činnost spočívající ve výběru mezi dvěma nebo více dostupnými možnostmi na základě osobních preferencí.	Přirozená výuka: Nabízení strukturovaných možností volby během běžných činností (např. svačina, hra).	Dítě, které ukazuje na konkrétní hračku nebo si vybírá mezi dvěma tričky, které si oblékne.
Rozhodování	Kognitivní proces vyššího řádu zahrnující analýzu alternativ a jejich možných důsledků.	Vizuální podpora: Použití vizuálních map typu „kdyby-pak“ k znázornění výsledků různých rozhodnutí.	Rozhodnutí obléknout si kabát, protože dítě chápe, že jinak mu bude zima.

Stanovení cílů	Určení požadovaného výsledku a definování kroků potřebných k jeho dosažení.	Model SDLMI: Společné stanovení cílů, při kterém si dítě klade otázku: „Co se chci naučit?“	Dítě se rozhodne, že se chce naučit samostatně zapínat zip na své bundě.
Řešení problémů	Identifikace překážky bránící dosažení cíle a nalezení řešení, jak ji překonat.	Kognitivní podněcování: Klást otevřené otázky, jako například „V čem je problém?“ a „Co můžeme udělat?“	Použití stoličky k dosažení umyvadla, když si dítě uvědomí, že nedosáhne na kohoutek.
Seberegulace	Schopnost sledovat, hodnotit a řídit vlastní jednání směřující k dosažení cíle.	Nástroje pro sebehodnocení: Používání vizuálních kontrolních seznamů nebo digitálních podnětů (VR/XR) ke sledování dokončení úkolů.	Dítě kontroluje vizuální rozvrh, aby přešlo od „umytí rukou“ k „sezení u stolu“.

7.6 SHRNUÍ

Začlenění dovedností v oblasti sebeurčení (SD) do každodenních rutin malých dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (SEN) představuje paradigmatický posun od pasivní péče k aktivnímu jednání. Tento přístup, založený na teorii kauzální agentury a teorii sebeurčení (SDT), zdůrazňuje, že děti, bez ohledu na jejich postižení, by měly být podporovány v tom, aby se staly hlavními aktéry svého vlastního života. Důraz je kladen na navrhování a zavádění výukových rámců, které jdou nad rámec pouhého plnění úkolů a směřují k rozvoji pěti klíčových volných projevů: volby, rozhodování, stanovování cílů, řešení problémů a sebeřízení/sebeusměrňování.

Cesta k sebeurčení začíná volbou. V raném dětství je to nejzákladnější projev autonomie. Tím, že pedagogové poskytnou dítěti dvě nebo více možností – například výběr konkrétní hračky nebo kusu oblečení – podporují v něm pocit kontroly nad bezprostředním prostředím. Jak se však dítě posouvá směrem k rozhodování, zvyšují se kognitivní nároky. Na rozdíl od jednoduchých voleb vyžaduje rozhodování, aby dítě zvážilo „klady a zápory“ a předvíдалo důsledky svých činů. U dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (SEN) a s intelektuálním a vývojovým postižením (IDD) je tento proces často podporován vizuálními pomůckami a scénáři typu „Co kdyby“, což umožňuje přechod od reaktivních preferencí k proaktivnímu uvažování.

Stanovování cílů funguje jako vnitřní kompas pro samostatné chování. Zahrnuje identifikaci požadovaného budoucího stavu (např. „Chci si samostatně umýt ruce“) a sledování pokroku při jeho dosahování. Tento proces je neodmyslitelně spojen s řešením problémů. Když dítě narazí na překážku – například příliš vysoké umyvadlo nebo zaseknutý dávkovač mýdla – dovednosti v řešení problémů mu umožňují tuto

překážku identifikovat a hledat řešení, místo aby upadlo do „naučené bezmocnosti“. Pedagogové zde hrají klíčovou roli tím, že prostředí „podporují“; místo toho, aby problém za dítě vyřešili, podněcují dítě, aby se stalo hlavním aktérem řešení.

Konečným cílem je samostatnost a inkluze pro každé dítě, ať už má speciální vzdělávací potřeby, či nikoli. Vrcholem těchto dovedností je seberegulace (neboli samostatnost). Samostatné dítě dokáže iniciovat, sledovat a přizpůsobovat své vlastní činnosti pomocí nástrojů, jako jsou vizuální kontrolní seznamy nebo digitální podněty (například technologie VR nebo XR). Tento přechod od vnější regulace dospělými k vnitřní seberegulaci je charakteristickým rysem profesionální praxe ve speciálním vzdělávání.

V konečném důsledku nejde při výuce těchto dovedností v raném dětství pouze o akademické výsledky; jedná se o zásadní zásah pro sociální začlenění. Tím, že již v raném věku podporujeme sebeurčení, poskytujeme dětem se speciálními vzdělávacími potřebami nástroje k tomu, aby se s důstojností orientovaly ve zdravotnictví, vzdělávání a komunitním životě. Přechod od role příjemce péče k roli tvůrce vlastního osudu významně zvyšuje dlouhodobou kvalitu života, a zajišťuje, že osoby se zdravotním postižením jsou schopny činit autonomní rozhodnutí ve stále složitějším světě.

7.7 ÚKOLY

1. Která z následujících možností je základní charakteristikou „rozhodování“ v rámci sebeurčení?
 - a) Analýza dlouhodobých právních důsledků určitého jednání.
 - b) Vyjádření preference mezi dvěma nebo více dostupnými možnostmi.
 - c) Dodržování předem stanoveného harmonogramu bez odchylek.
 - d) Dosažení úplné nezávislosti bez jakékoli podpory pečovatele.
 - e) Zapamatování si seznamu denních rutin.
2. Proč je v kontextu speciálního vzdělávání v raném dětství „rozhodování“ považováno za základní stavební kámen sebeurčení?
 - a) Vyžaduje nejvyšší úroveň kognitivní abstrakce.
 - b) Odstraňuje potřebu jakéhokoli dohledu ze strany dospělých.
 - c) Umožňuje dítěti uplatňovat vlastní iniciativu a kontrolu nad svým prostředím.
 - d) Je použitelné pouze u dětí s vysokou verbální inteligencí.
 - e) Zaměřuje se výhradně na akademické výsledky.
3. Jak se „rozhodování“ liší od „výběru“ v klinickém/vzdělávacím prostředí?
 - a) Rozhodování nezahrnuje preference.
 - b) Rozhodování vyžaduje zvážení potenciálních důsledků každé možnosti.
 - c) Výběr je složitější kognitivní proces než rozhodování.

- d) Rozhodování se používá pouze v odborném vzdělávání.
 - e) Mezi těmito dvěma pojmy neexistuje žádný funkční rozdíl.
4. Student vyhodnotil, že nošení těžkého kabátu v létě mu způsobovalo pocit přehřátí. Které složce SD patří toto hodnocení?
- a) Identifikace problému.
 - b) Stanovení cíle.
 - c) Rozhodování (hodnocení výsledků).
 - d) Pasivní učení.
 - e) Mechanické memorování.
5. „Model výuky založený na samostatném učení“ (SDLMI; přejmenovaný na Goal Time) zdůrazňuje, že rozhodování je:
- a) Dovednost, kterou nelze naučit.
 - b) Proces, v němž učitel provádí všechny konečné úpravy.
 - c) Spolupráce, v níž se dítě posouvá směrem k samoregulovanému učení.
 - d) Relevantní pouze pro děti bez mentálního postižení.
 - e) zaměřeno výhradně na chování ve třídě.
6. V části „Stanovení cílů“ je prvním krokem pro malé dítě se speciálními vzdělávacími potřebami:
- a) Hodnocení výkonu ostatních.
 - b) Určení konkrétního, požadovaného výsledku (např. „Chci si zavázat tkaničky“).
 - c) Vypracování pětiletého kariérního plánu.
 - d) Požádání o odměnu ještě před začátkem.
 - e) Ignorování současné úrovně výkonu.
7. Když si dítě uvědomí, že jeho díl skládačky nezapadá, a zkusí jinou orientaci, prokazuje tím:
- a) Schopnost řešit problémy.

- b) Nedostatek soustředění.
 - c) Náhodný úspěch.
 - d) Závislost na prostředí.
 - e) Mechanické učení.
8. Řešení problémů v teorii sebedeterminace (SDT) souvisí s „kauzální agenturou“, protože:
- a) Dítě se stává pasivním pozorovatelem.
 - b) Dítě se učí, že může jednat jako činitel a změnit situaci.
 - c) Spoléhá se na vnější štěstí.
 - d) Zaměřuje se na historické příčiny postižení.
 - e) Jedná se o čistě mechanický reflex.
9. „Sebevedení“ (nebo sebeřízení) lze nejlépe popsat jako:
- a) Sledování prstu učitele.
 - b) Schopnost sledovat a řídit své vlastní myšlenky a činy směřující k cíli.
 - c) Schopnost běžet po přímce.
 - d) Úplná izolace od sociálních skupin.
 - e) Odpor vůči jakékoli formě vzdělávání.
10. Žák, který si připravuje vlastní batoh na základě vizuálního kontrolního seznamu, uplatňuje:
- a) Mechanické zapamatování.
 - b) Samostatnost v každodenním životě.
 - c) Pasivní poslušnost.
 - d) Pouze smyslovou integraci.
 - e) Stanovení cílů bez následné akce.

Správné odpovědi

1.b, 2.c, 3.b, 4.c, 5.c, 6.b, 7.a, 8.b, 9.b, 10.b

7.8 ZDROJE

- Agran, M., King-Sears, M., Wehmeyer, M. L., & Copeland, S. R. (2003). *Teachers' guides to inclusive practices: Student-directed learning strategies*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Almufleh, B., Abu Obaid, A., Alghamdi, N., & Alothaim, N. (2025). Self-Directed Learning Activities Implemented by Undergraduate Dental Students in King Saud University, Saudi Arabia: A Cross-Sectional Study. *Advances in Medical Education and Practice*, 16; 675-684.
<https://doi.org/10.2147/AMEP.S509568>
- Carter, E. W., Lane, K. L., Cooney, M., Weir, K., Moss, K. C., & Machalicek, W. (2013). Parent assessments of self-determination importance and performance for students with autism or intellectual disability. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 118(1), 16-31.
<https://doi.org/10.1352/1944-7558-118.1.16>

- Chen, Z., & Siegler, R. S. (2000). Across the great divide: bridging the gap between understanding of toddlers' and older children's thinking. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 65(2), i–96.
- Erwin, E. J., Brotherson, M. J., Palmer, S. B., Cook, C. C., Weigel, C. J., & Summers, J. A. (2009). How to Promote Self-Determination for Young Children with Disabilities: Evidenced-Based Strategies for Early Childhood Practitioners and Families: Evidenced-Based Strategies for Early Childhood Practitioners and Families. *Young Exceptional Children*, 12(2), 27-37.
- King-Sears M. E., Carpenter S. L. (2005). Teaching self-management to elementary students with developmental disabilities. In Wehmeyer M. L., Agran M. (Eds.), *Mental retardation and intellectual disabilities: Teaching students using innovative and research-based strategies* (pp. 235–253). Boston, MA: Pearson.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall/Cambridge; 1975.7.
- Lachapelle, Y., Wehmeyer, M. L., Haelewyck, M. C., Courbois, Y., Keith, K. D., Schalock, R., Verdugo, M. A., & Walsh, P. N. (2005). The relationship between quality of life and self-determination: an international study. *Journal of intellectual disability research: JIDR*, 49(Pt 10), 740–744.
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2005.00743.x>

- Martin, J. E., Woods, L. L., Sylvester, L., & Gardner, J. E. (2005). A Challenge to Self-Determination: Disagreement Between the Vocational Choices Made by Individuals with Severe Disabilities and Their Caregivers. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30(3), 147–153.
<https://doi.org/10.2511/rpsd.30.3.147>
- Meral, B. F., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Ruh, A. B., & Yilmaz, E. (2022). Parental habitus in promoting self-determination of children with/without intellectual and developmental disabilities in Türkiye. *Research in Developmental Disabilities*, 131, 104347. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2022.104347>
- Meral, B. F., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Ruh, A. B., & Yilmaz, E. (2023). Parenting Styles and Practices in Enhancing Self-Determination of Children with Intellectual and Developmental Disabilities. *American Journal on Intellectual And Developmental Disabilities*, 128(4), 282-301.
<https://doi.org/10.1352/1944-7558-128.4.282>
- Palmer, S., Brotherson, M. J., Erwin, E. J., Maude, S. P., Stroup-Rentier, V., Wu, H.-Y., Peck, N. F., Zheng, Y., Weigel, C. J., Chu, S.-Y., McGrath, G. S., & Haines, S. (2013). Building a foundation for self-determination in early childhood: An inclusive model for children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33(1), 38-47.
<https://doi.org/10.1177/0271121412445288>
- Palmer, S. B., Summers, J. A., Brotherson, M. J., Erwin, E. J., Maude, S. P., Stroup-Rentier, V., Wu, H.-Y., Peck, N. F., Zheng, Y., Weigel, C. J., Chu, S.-Y., McGrath, G. S., & Haines, S. J. (2013). *Foundations for self-determination in early childhood:*

An inclusive model for children with disabilities. Topics in Early Childhood Special Education, 33(1), 38–

47. <https://doi.org/10.1177/0271121412445288>

Palmer, S. B., Wehmeyer, M. L., & Shogren, K. A. (2017). *The development of self-determination during childhood*. In M. L. Wehmeyer, T. D. Little, K. A. Shogren, & S. J. Lopez (Eds.), *Development of self-determination through the life-course* (pp. 71–88). Springer.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.

<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Shogren, K. A. (2013). *Self-determination and transition planning*. Paul H. Brookes Publishing Co.

Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Forber-Pratt, A. J., Little, T. D., & Lopez, S. J. (2015). *Reconceptualizing a functional model of self-determination*. *Remedial and Special Education*, 36(4), 255–264.

Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Forber-Pratt, A. J., Little, T. J., & Lopez, S. J. (2015). Causal agency theory: Reconceptualizing a functional model of self-determination. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 50, 251–263. <https://doi.org/10.1177/215416471505000302>

Shogren, K. A., & Wehmeyer, M. L. (2017). Culture and self-determination. In M. L. Wehmeyer, K. A. Shogren, T. D. Little, & S. J. Lopez (Eds.), *Development of self-determination through the life-course* (pp. 169–168). Springer.

- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L. (2017). *Self-determination and goal attainment*. In M. L. Wehmeyer & K. A. Shogren (Eds.), *Handbook of research-based practices for educating students with intellectual disability* (pp. 107–124). Routledge.
- Shogren, K. A., & Raley, S. K. (2022). *Self-determination and causal agency theory: Integrating research into practice*. Springer.
- Wehmeyer, M. L., & Field, S. (2007). *Self-determination: Instructional and assessment strategies*. Corwin Press.
- Wehmeyer, M. L., & Palmer, S. B. (2000). Promoting the Acquisition and Development of Self-Determination in Young Children with Disabilities. *Early Education and Development*, 11(4), 465–481.
https://doi.org/10.1207/s15566935eed1104_6
- Wehmeyer, M. L., & Shogren, K. A. (2016). The development of choice-making and implications for promoting choice and autonomy for children and youth with intellectual and developmental disabilities. In R. J. Stancliffe, M. L. Wehmeyer, K. A. Shogren, & B. H. Abery (Eds.), *Choice, preference, and disability: Promoting self-determination across the lifespan* (ss. 179–194). Springer.
- Wehmeyer, M. L., & Shogren, K. A. (2017). *Decision making*. In M. L. Wehmeyer, T. D. Little, K. A. Shogren, & S. J. Lopez (Eds.), *Development of self-determination through the life-course* (pp. 261–276). Springer.
- Wehmeyer, M. L., Shogren, K. A., Little, T. D., & Lopez, S. J. (2017). *Introduction to the self-determination construct*. In M. L. Wehmeyer, T. D. Little, K. A. Shogren, & S. J. Lopez

(Eds.), *Development of self-determination through the life-course* (pp. 3–16). Springer.

Zheng, Y., Maude, S. P., Brotherson, M. J., Summers, J. A., Palmer, S. B., & Erwin, E. J. (2015). Foundations for self-determination perceived and promoted by families of young children with disabilities in China. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 50*, 109-122

<https://doi.org/10.1177/215416>

1.1.1.5 Začátky čtenářské gramotnosti a

1.1.1.6 dialogické sdílené čtení



• Introduction

• Emergent literacy

• Emergent literacy

Achievement

• Emergent literacy

• Emergent literacy

with special needs

• Dialogic shared reading

• Visual Phonics

Approach

• Summary

• After studying this unit;

- Explain what emergent literacy is and how it develops
- Describe why emergent literacy skills are critical for later reading success
- Identify key emergent literacy skills
- Recognize the early literacy needs of children with special needs
- Apply dialogic shared reading strategies to promote emergent literacy development



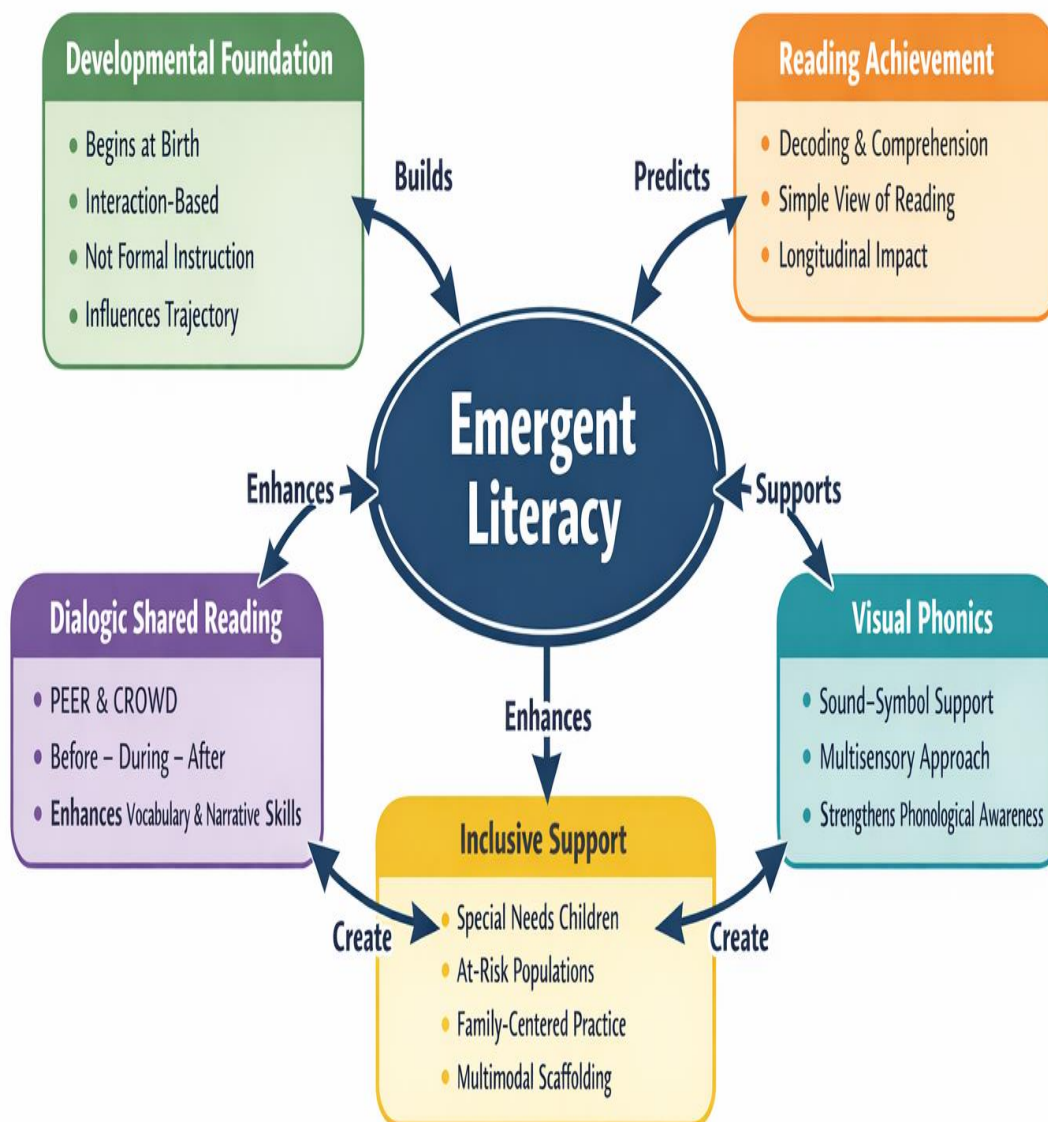
UČEBNICE PODPORA DĚTÍ SE SVP

Ayşe Nur Kart,
Ph.D.

Mehmet Kart,
Ph.D.

CONTENTS

LEARNING GOALS



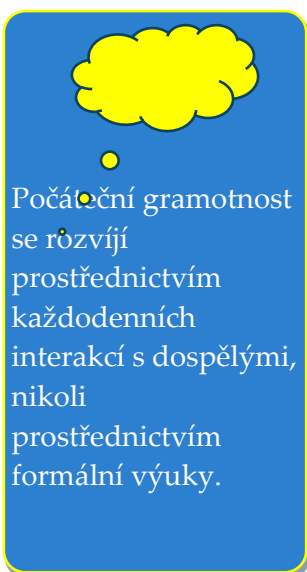
8 ZAČÁTKY GRAMOTNOSTI A DIALOGICKÉ SPOLEČNÉ ČTENÍ

8.1 ÚVOD

Osvojování gramotnosti začíná **již** od narození dítěte prostřednictvím každodenních interakcí s rodinou nebo pečovateli. Počáteční gramotnost představuje soubor dovedností, znalostí a postojů, které podporují malé děti v tom, aby se naučily dobře číst a psát. Studie opakovaně ukazují, že děti, které nastupují do školy s dostatečnými dovednostmi v oblasti počáteční gramotnosti, mají větší šanci stát se v pozdějších letech úspěšnými čtenáři. Rodiny a pečovatelé hrají významnou roli při podpoře rozvoje počáteční gramotnosti, ale nemusí být odborníky. I jednoduché činnosti, jako je čtení příběhů, ukazování na slova při čtení, zpívání písniček nebo kladení otázek, mohou mít velký význam. Tyto jednoduché interakce nejen podporují lásku ke čtení, ale také pomáhají budovat základní jazykové dovednosti. Vytvořením bohatého prostředí pro gramotnost mohou pečovatelé položit základy pro celoživotní učení a zvědavost.

Tato jednotka je určena jako průvodce pro pečovatele dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Vysvětluje, co je počáteční gramotnost, proč je důležitá a jak ji lze podporovat prostřednictvím smysluplných interakcí v rámci každodenních činností. Dialogické sdílené čtení (DSR) je na důkazech založená praxe, která aktivně zapojuje děti do rozhovorů o knihách, a vizuální fonetika (VP) je multisenzorická metoda, která využívá gest rukou k lepšímu pochopení řečových zvuků. Společně tyto na důkazech založené metody podporují širokou škálu žáků tím, že pomáhají dětem smysluplně propojovat mluvený jazyk a tištěné slovo. Pečovatelé jsou vybízeni, aby se považovali za první a nejvlivnější partnery dítěte v oblasti gramotnosti, protože mohou dítěti pomoci budovat počáteční gramotnostní dovednosti.

8.2 ZAČÁTEČNÁ GRAMOTNOST



Historicky se gramotnost definuje jako schopnost číst a psát písmena, slova a věty, a ta se obvykle získává prostřednictvím formálního vzdělávání (Snow et al., 1998). Počáteční gramotnost naproti tomu klade důraz na vývojové základy konvenčních gramotnostních dovedností, které se objevují dlouho předtím, než jsou děti schopny samy číst text. Dítě ve fázi počáteční gramotnosti možná ještě neumí číst slova, ale může provádět činnosti související se čtením, jako je správné držení knihy, rozpoznávání písmen nebo předstírání čtení tím, že vypráví příběhy podle obrázků.

Počáteční gramotnost se tedy vztahuje k počátečním znalostem, dovednostem nebo postojům, které podporují rozvoj gramotnosti před zahájením formálního vzdělávání (Whitehurst & Lonigan, 1998). Děti si rozvíjejí počáteční gramotnost od narození až do věku pěti či šesti let, čímž společně vytvářejí základ pro pozdější úspěchy v gramotnosti (National Early Literacy Panel [NELP], 2008).

Počáteční gramotnost není strukturovaný vzdělávací program ani sled činností zaměřených na výuku čtení (Justice & Pullen, 2003). Jedná se spíše o proces růstu, k němuž dochází přirozeně, když dospělí a děti společně hrají, povídají si a něco podnikají (Dunst et al., 2007). Například batole, které předstírá, že čte obrázkovou knížku, nebo předškolák, který kreslí tvary a nazývá je „mým jménem“, ukazuje, že začíná rozumět tištěnému textu, symbolům a tomu, jak s lidmi mluvit (Justice & Ezell, 2004). Prostřednictvím těchto zkušeností děti začínají chápat, že symboly něco znamenají, knihy vyprávějí příběhy a tištěný text je způsob, jak sdílet myšlenky (Snow et al., 1998).

Tyto počáteční zkušenosti mají zásadní význam pro děti vychovávané v ústavním prostředí nebo v rizikových podmínkách, kde mohou být omezeny možnosti soustavného a citlivého zapojení dospělých (Şepitci-Sarıbaş & Tezel-Şahin, 2024). Pro děti, které čelily zanedbávání, nekonzistentní výchově nebo vývojovým zpožděním, jsou takové interakce nejen prospěšné, ale nezbytné pro významný pokrok v oblasti

jazyka a gramotnosti (Justice et al., 2016). Výzkumy ukazují, že citlivé, ní intervence zaměřené na vztahy, jejichž cílem je zlepšit rané jazykové a gramotnostní schopnosti, mohou změnit vývojové dráhy dětí, zejména u těch, které vykazují zpoždění a potíže (Roberts & Kaiser, 2015).

8.3 ZAČÁTKY GRAMOTNOSTI A ÚSPĚCHY VE ČTENÍ

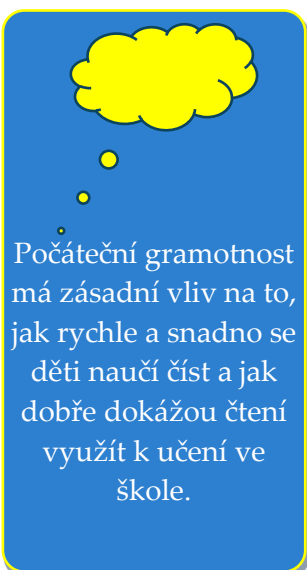
Počáteční gramotnost je klíčová pro to, jak rychle a snadno se děti naučí číst a jak dobře využívají čtení k učení ve škole. Výzkumy ukazují, že raná jazyková zdatnost,

dovednosti související s kódem, povědomí o tištěném textu a zájem o knihy slouží jako základní prvky pro pozdější úspěch ve čtení. Tyto dovednosti ovlivňují jak vzdělávací výsledky, tak motivaci k učení (Torppa et al., 2022). Proto jsou raná léta tak důležitá pro rozvoj gramotnosti prostřednictvím citlivých interakcí s dospělými.

Modely čtení zdůrazňují, že plynulé čtení vyžaduje využití řady dovedností. Teorie „Simple View of Reading“ vysvětluje, jak rané čtenářské dovednosti vedou k pozdějšímu úspěchu ve čtení (Hoover & Gough, 1990).

Tato teorie ukazuje, že porozumění textu vychází jak z rozpoznávání slov,

tak z porozumění jazyku, přičemž obojí je pro rozvoj čtení důležité (Lonigan et al., 2018). Fonologické povědomí a znalost písmen pomáhají dětem lépe rozpoznávat a dekodovat slova. Kromě toho slovní zásoba, ústní projev a vypravěčské kompetence zlepšují porozumění textu (Inoue et al., 2020). Z tohoto hlediska rané zkušenosti s gramotností usnadňují následné čtení tím, že zlepšují rozpoznávání slov a jazykové porozumění u dětí, což společně podporuje úspěšné čtení (Lonigan et al., 2018). Pokud děti dostávají podporu pouze v jedné z těchto oblastí, například se učí písmena bez významné jazykové interakce nebo poslouchají příběhy bez zaměření na tištěný text, může být jejich rozvoj čtení nejednotný nebo nestabilní (Lenhart et al., 2022).



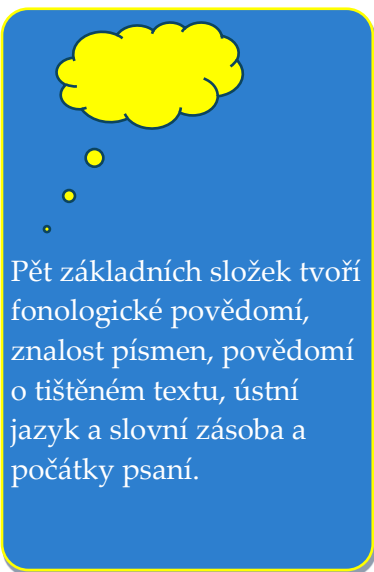
Čtenářská gramotnost v raném věku má účinek, který přetrvává dlouho po prvních několika školních letech. Longitudinální studie ukazují, že děti, které nastupují do školy s pokročilými čtenářskými dovednostmi z raného věku, obecně dosahují v průběhu času lepších výsledků ve čtení, zatímco ty s nedostatečnými dovednostmi jsou náchylnější k potížím (Stanovich, 2017). Tyto počáteční rozdíly se s postupujícím vzděláváním často prohlubují. Rané jazykové zkušenosti tedy mají velký vliv na to, co se stane později (NELP, 2008). Například děti, které v raném věku slyší více slov, mají s větší pravděpodobností bohatší slovní zásobu a lepší schopnosti porozumění, což jim pomáhá dosahovat lepších výsledků ve škole (Noble et al., 2015). Závěrem lze říci, že rané zkušenosti s gramotností mají trvalý vliv na to, jak si děti obecně vedou ve škole. Dospělí mohou dětem pomoci vyhnout se dlouhodobým mezerám v učení. Raná gramotnost je proto skvělým způsobem, jak dětem pomoci učit se po celý život.

8.4 SLOŽKY ROZVÍJEJÍCÍ SE GRAMOTNOSTI

Počáteční gramotnost představuje soubor dovedností, které se v raném dětství postupně navzájem doplňují a pomáhají dětem rozvíjet čtení. Pět základních složek

tvoří fonologické povědomí, znalost písmen, povědomí o tištěném textu, ústní jazyk a slovní zásoba a počáteční psaní (NELP, 2008). Těchto pět důležitých prvků dobře spolupracuje a vytváří pevný a flexibilní základ pro budování gramotnosti. Pečovatelé mohou dětem pomáhat ve všech oblastech počáteční gramotnosti tím, že s nimi mluví, čtou, zpívají, hrají si a píší způsobem, který odpovídá jejich individuálním potřebám. Je důležité mít na paměti, že děti se učí odlišně. Například některé děti se mohou rychle naučit písmena, ale potřebují více pomoci s fonematickým uvědoměním, zatímco jiné

mohou být dobré v mluvení, ale nemají velký zájem o psaní. To znamená, že pečovatelé musí zaujmout vyvážený a citlivý přístup (Biggs et al., 2023).



8.4.1 Fonologické povědomí

Fonologické povědomí je schopnost slyšet, rozpoznávat a měnit řečové zvuky mluveného jazyka. Zahrnuje dovednosti, jako je hledání rýmů, rozpoznávání počátečních hlásek, tleskání slabik a oddělování či spojování jednotlivých fonémů (Kargin et al., 2015). Děti si obvykle všimnou větších zvukových jednotek, jako jsou slova a slabiky, dříve než těch menších, jako jsou jednotlivé zvuky. To dokládá postupný vývoj v jejich vývoji (Rodríguez et al., 2015). Tato dovednost je obecně považována za klíčový prediktor dekodování a čtení slov, protože posiluje schopnost dětí vnímat souvislost mezi písmeny a zvuky v okamžiku, kdy začíná formální výuka čtení.

Hravé aktivity jsou pro fonologické uvědomění vhodnější než tradiční výuka. Písničky, říkanky, rytmické zpěvy a hry založené na zvucích přirozeně vzbuzují u dětí zájem o zvukové vzorce jazyka. U dětí s omezeným sluchovým přístupem k mluvenému jazyku lze fonologické uvědomění rozvíjet pomocí vizuálních, hmatových a rytmických pomůcek, jako jsou vizuální fonetické ruční signály nebo použití pohybu k znázornění zvukových vzorců (Kart, 2022; Morrison et al., 2008). Tyto pomůcky dětem umožňují poznávat strukturu jazyka způsobem, který je pro ně snadno srozumitelný, a zároveň zachovávají zábavný charakter raných čtenářských aktivit.

8.4.2 Znalost písmen

Znalost písmen znamená schopnost rozpoznávat tvary písmen, učit se jejich názvy a postupně se učit zvuky, které vydávají. V raném dětství děti obvykle začínají

rozpoznávat písmena, která pro ně mají osobní význam, například ta ve svém jméně, než přejdou k dalším písmenům abecedy (Karaman & Aytar, 2016). V průběhu času tyto informace napomáhají pochopení abecedního principu, že psaná písmena představují mluvené zvuky (Kargin et al., 2015; Lonigan et al., 2018). Včasná znalost písmen je silným prediktorem pozdějších úspěchů ve čtení (Inoue et al., 2020; Jimenez et al., 2024). Malé děti nejvíce těží z multimodálního kontaktu s písmeny, jako je manipulace s magnetickými písmeny, obkreslování písmen prsty nebo skládání písmen z běžných předmětů (Birsh & Carreker, 2018; O'Brien et al., 2022). Vizualní

pomůcky, neboli VP signály, mohou u čtenářů s obtížemi účinně posílit spojení mezi písmeny a zvuky (Gardner a kol., 2013; Kart, 2023).

8.4.3 Povědomí o tištěném textu ()

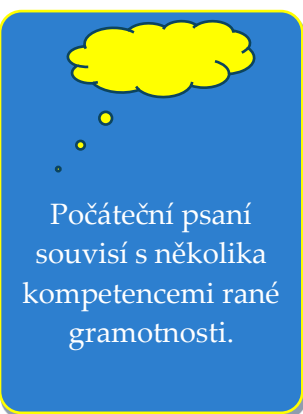
Povědomí o tištěném textu, známé také jako pojmy tištěného textu, znamená, že děti chápou, jak tištěný text funguje a jak se používá k vyjádření významu. To zahrnuje rozpoznání, že tištěný text nese sdělení, znalost toho, jak držet knihu, pochopení směru čtení a rozpoznání základních prvků knihy, jako jsou názvy nebo slova oddělená mezerami. Děti s dobře vyvinutým povědomím o tištěném textu chápou, že mluvená slova odpovídají tištěným slovům a že čtení se řídí jednotnými pravidly, což jim později pomáhá porozumět formální výuce čtení (Mol et al., 2009; Piasta et al., 2012). Když dospělí při hlasitém čtení ukazují na slova, čtou nápisy a štítky v každodenních situacích nebo vybízejí děti, aby si s knihami zacházely samostatně, dodávají tištěnému textu smysl (Ergül et al., 2015). Setkávání s tištěným textem v různých formátech podporuje u dětí pochopení toho, že písemné systémy jsou nástroji komunikace (Li & Tan, 2016).

8.4.4 Slovní zásoba a porozumění poslechu

Ústní jazykové dovednosti a rozvoj slovní zásoby tvoří základ pro porozumění čtenému textu a písemný projev. Tyto dovednosti zahrnují porozumění slovům a jejich používání, tvorbu vět a chápání příběhů či rozhovorů (Jimenez et al., 2019). Bohatá slovní zásoba v předškolním věku je trvale spojována s lepším porozuměním čtenému textu v pozdějších ročnících, protože děti musí rozumět významům slov, aby se z textu mohly učit (Noble et al., 2015). Čtení s diskuzí (DSR) poskytuje obzvláště bohatý kontext pro rozšiřování slovní zásoby, protože knihy představují slova, pojmy a myšlenky, které se v každodenní konverzaci nemusí vyskytovat (Batista Rocha & da Mota, 2023; Mol et al., 2008). Když se dospělí zastaví, aby vysvětlili nová slova, položili otevřené otázky nebo povzbudili děti, aby převyprávěly části příběhu, aktivně podporují porozumění při poslechu a vypravěčské dovednosti (Pillinger & Vardy, 2022).

8.4.5 Začátky psaní ()

Začátečnické psaní nastává, když malé děti začínají psát. Vývoj začíná čmáranicemi a náčrtky a postupně se mění v tvary připomínající písmena, vymyšlená hláskování a snadno srozumitelná slova. Tyto rané znaky ukazují, že děti chápou, že psaní je smysluplný způsob sdělování myšlenek, i když ještě neumí psát obvyklým způsobem. Počáteční psaní souvisí s několika kompetencemi rané gramotnosti, protože děti při zkoumání pravopisu využívají rozpoznávání písmen a fonologické povědomí (Neumann & Neumann, 2010). Poskytování pomůcek k psaní, předvádění způsobu psaní při každodenních činnostech a vybízení dětí, aby si přečetly, co samy napsaly, jim pomáhá vnímat, že to, co dělají, je důležité (Lust & Donica, 2011). Výzkumy ukazují, že rané zapojení do psaní předurčuje budoucí čtenářskou a písemnou gramotnost, což podtrhuje jeho význam v širším rámci rané gramotnosti.



8.5 ROZVÍJEJÍCÍ SE GRAMOTNOST U DĚTÍ SE SPECIÁLNÍMI POTŘEBAMI A U OHROŽENÝCH SKUPIN

Je důležité včas rozpoznat vývojové a environmentální rizikové faktory, protože mohou ovlivnit, jak dobře se děti naučí číst a psát. Děti se speciálními vzdělávacími potřebami a ty, které vyrůstají v rizikových situacích kvůli socioekonomickým nebo environmentálním rizikům, často čelí obtížím při osvojování gramotnostních dovedností. Děti, které vyrůstají v rizikových situacích, nemusí mít tolik příležitostí k dlouhým rozhovorům nebo společnému čtení, což může zpomalit jejich raný slovní zásobu a rozvoj v oblasti psaného textu. Je u nich větší pravděpodobnost, že budou mít potíže se čtením, pokud včas nedostanou dostatečnou pomoc. Z inkluzivního hlediska není cílem rané gramotnosti čekat, až děti projeví připravenost, ale poskytnout jim nezbytnou podporu již od počátečních fází. Rozdíly ve vývoji mohou ovlivnit způsob, jakým se děti učí nové dovednosti, ale nezabrání jim v učení. Děti se zdravotním postižením mohou potřebovat přímější pomoc a opakování.

Například děti se sluchovým postižením mohou mít omezený přístup k mluvenému jazyku, což jim může ztěžovat učení se nových slov a porozumění fonologii. Výzkum zdůrazňuje nutnost poskytovat během každodenních činností konzistentní vizuální a multimodální jazykový podnět, aby se u těchto dětí podpořil raný rozvoj gramotnosti (Kart & Ayyıldız, 2025). Používání znaků a gest a vytváření jasných souvislostí mezi psaným textem a významem jsou příklady strategií, které jazyk zviditelňují. Tyto strategie pomáhají propojit mluvený jazyk se zkušenostmi s gramotností. U dětí se zrakovým postižením se raný rozvoj gramotnosti do značné míry opírá o bohatý mluvený jazyk, hmatové zkoumání a praktické zkušenosti. To ukazuje, že děti se speciálními potřebami vyžadují materiály a zkušenosti, které zapojují jejich smysly (Li & Tan, 2016; Mol et al., 2009).

Studie navíc naznačují, že dialogické sdílené čtení (DSR), je-li integrováno s výukou zaměřenou na explicitní fonologické povědomí a slovní zásobu, může u dětí se zdravotním postižením zlepšit jazykové a rané čtenářské kompetence. Například děti s poruchami řeči a jazyka mohou těžit z bohatého jazykového podnětu a

rozmanitých výukových metod. Tímto způsobem by jim jejich omezená verbální produkce nebránila v účasti na aktivitách zaměřených na gramotnost (Yorke et al., 2018). Mnoho dětí s autismem navíc často vykazuje odlišné profily gramotnosti. Některé například mohou být dobré v rozpoznávání písmen, ale ne tak dobré v soustředění se na ostatní nebo v porozumění příběhům. Výzkum toho, jak děti s autismem pracují s knihami, ukazuje, že vnímaví pečovatelé, výběr knih odpovídající zájmům dítěte a účast na strukturovaných interakcích mohou zlepšit zapojení a podpořit rané čtenářské dovednosti (Bean et al., 2020).



Děti se speciálními vzdělávacími potřebami a děti vyrůstající v rizikových podmínkách často čelí potížím při osvojování čtenářských a psacích dovedností.

Včasná intervence umožňuje pečovatelům přizpůsobit denní rutiny, zdroje a styly interakce v době, kdy jsou děti vůči novým zkušenostem velmi vnímavé. Stejně důležité jsou intervenční strategie zaměřené na rodinu a , které zapojují pečovatele jako aktivní účastníky do rozvoje gramotnosti dětí (Akemoglu & Tomeny, 2021). Studie ukazují, že pokud pečovatelé ve svých každodenních rutinách používají strategie založené na vědeckých poznatcích, mohou být tyto metody velmi účinné. Inkluzivní přístupy pomáhají pečovatelům začlenit praktiky rané gramotnosti do jejich každodenního života. Podpora rané gramotnosti funguje nejlépe, když pečovatelé zlepšují způsob, jakým během dne používají jazyk a praktiky gramotnosti. Tímto způsobem děti se speciálními potřebami a děti ohrožené rizikem nepřijdou o základní zkušenosti, které jim později pomohou lépe číst.

8.6 DIALOGICKÉ SPOLEČNÉ ČTENÍ (DSR)



Dialogické společné čtení je typ čtení, při kterém dospělý záměrně zapojuje dítě do čtení.

Dialogické společné čtení je typ čtení, při kterém dospělý záměrně zapojuje dítě do čtení. Při této metodě dospělý méně čte a více naslouchá, což vede dítě k tomu, aby hovořilo o knize, událostech a pojmech (Whitehurst et al., 1988). Cílem je diskutovat o knize, nikoli ji rychle dočíst nebo prověřovat znalosti dítěte. DSR je na důkazech založená praxe, která pomáhá malým dětem osvojovat si jazyk a počáteční čtenářské dovednosti. DSR mění čas vyprávění příběhů z pasivní činnosti na kooperativní dialog, do kterého se děti aktivně zapojují (Whitehurst et al., 1988). Výzkumy v různých prostředích ukazují, že DSR podporuje

osvojování slovní zásoby a porozumění, rozvíjí vypravěčské schopnosti a zvyšuje zájem dětí o literaturu (Mol et al., 2009; Pillinger & Vardy, 2022). Je důležité poznamenat, že DSR je flexibilní a lze jej využívat u kojenců, batolat i předškoláků. Lze jej také přizpůsobit potřebám dětí s různými vývojovými profily. Pečovatelé z nejrůznějších vzdělávacích a socioekonomických prostředí mohou úspěšně využívat techniky DSR ke zlepšení raného jazykového a čtenářského vývoje dětí (Huebner & Payne, 2010; Towson et al., 2021).

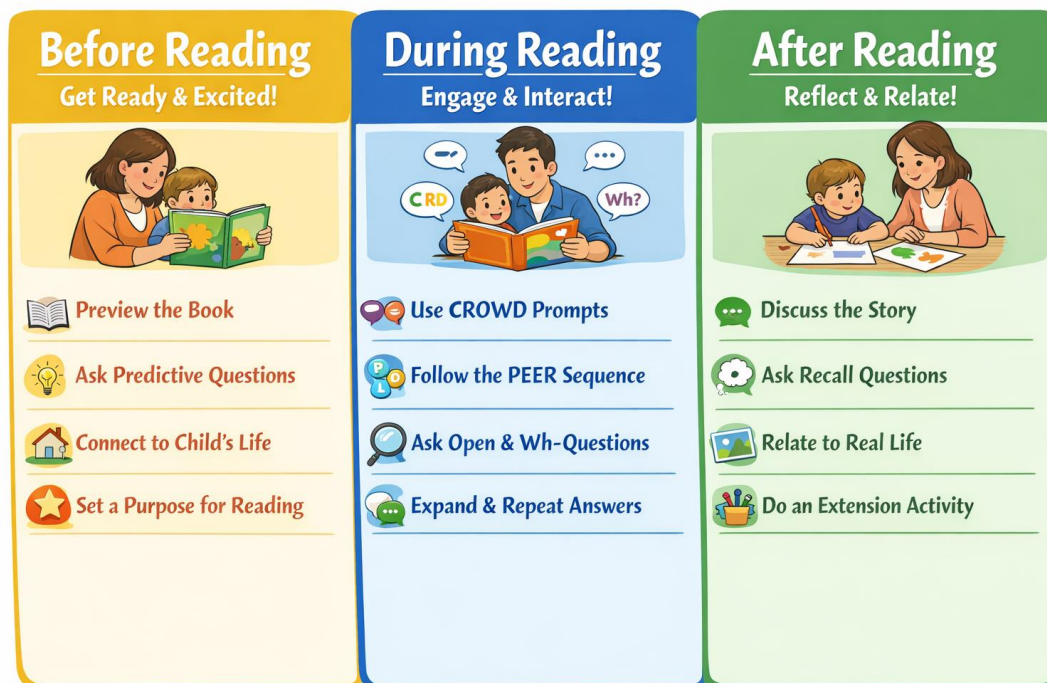


DSR má tři fáze: před čtením, během čtení a po čtení.

DSR podporuje současně více gramotnostních dovedností. Děti se učí nová slova, procvičují tvorbu vět, zlepšují svou schopnost vyprávět příběh a zdokonalují své dovednosti související s tištěným textem – to vše zábavným a smysluplným způsobem (Batista Rocha & da Mota, 2023). DSR funguje nejlépe, když je vnímáno jako strukturovaná, ale flexibilní činnost, která se odehrává ve třech fázích: před čtením, během čtení a po čtení. Každá fáze má svůj specifický úkol, který pomáhá dětem učit se jazyky, rozumět tomu, co čtou, a rozvíjet zájem o čtení. Příprava dítěte na příběh před čtením, podpora plynulosti konverzace

během čtení a zajištění toho, aby dítě po čtení porozumělo přečtenému textu, to vše společně přispívá k smysluplnému a užitečnému zážitku z čtení a psaní. Pracovní sešit,

který je součástí této učebnice, obsahuje podrobná vysvětlení, návodné příklady a praktické aktivity, které doprovázejí každou fázi. Pečovatelé mohou tyto postupy využívat ve svých každodenních rutinách DSR.



Obrázek12 . Fáze dialogického společného čtení

8.6.1 Sekvence PEER a podněty CROWD

DSR kombinuje dva rámce, které se dobře doplňují a pomáhají pečovatелům při plánování interaktivního čtení: sekvenci PEER a podněty CROWD. Tyto nástroje nejsou striktními scénáři, které je třeba dodržovat; jsou to návrhy, které podporují přirozenou konverzaci během čtení. Sekvence PEER popisuje průběh krátké interakce týkající se stránky nebo obrázku. Nejprve dospělý podnítl dítě, aby řeklo něco souvisejícího s knihou. Poté dospělý podpurným způsobem zhodnotí odpověď dítěte. Poté dospělý tuto odpověď rozvine přidáním informací nebo předvedením bohatšího jazyka. Nakonec dospělý zopakuje nebo povzbudí dítě, aby zopakovalo tento rozvinutý jazyk, čímž pomáhá upevnit učení (Huennekens & Xu, 2016). Například

pokud dítě řekne „míč“, dospělý může odpovědět: „Ano, je to velký červený míč,“ a poté vyzvat dítě, aby tuto větu zopakovalo nebo na ni navázalo.

Podněty CROWD označují pět typů otázek nebo podnětů, které mohou dospělí používat při podněcování dětí. Podněty k doplnění vyzývají děti, aby doplnily chybějící slovo do známé nebo opakující se věty. Otázky na vybavení si vyžadují, aby si děti vzpomněly na něco, co se stalo dříve v příběhu. Otevřené otázky povzbuzují děti k popisu něčeho. Podněty typu „kdo, co, kde, proč, jak“ vedou děti k tomu, aby se soustředily na detaily a souvislosti v příběhu. Podněty k odstupu propojují příběh s vlastními zkušenostmi dítěte a podporují používání jazyka mimo kontext a schopnost hovořit o věcech mimo rámec „tady a teď“ (Lever & Sénéchal, 2011).

Tyto strategie jsou účinné, protože zvyšují aktivní verbální účast dětí během čtení. Když jsou děti povzbuzovány k tomu, aby samy mluvily, a ne jen poslouchaly, podporuje se tím osvojování slov a porozumění se stává hlubším a trvalejším. Pečovatelé nemusí používat všechny podněty na každé stránce ani striktně dodržovat daný rámec. Strategie uvedené v tabulce 25 jsou zamýšleny spíše jako flexibilní vodítko než jako kontrolní seznam. S opakovanými zkušenostmi s DSR pečovatelé často zjišťují, že dialogické strategie se stávají intuitivnějšími a přirozeně se začleňují do jejich interakcí s dětmi (Mol et al., 2008; Whitehurst et al., 1988).

Tabulka 25

Sekvence PEER a podněty CROWD v dialogickém společném čtení

Rámec	Složka	Technický popis (jak to funguje)	Příklad vhodný pro pečovatele
Sekvence PEER	Podnět	Pečovatel zahájí interakci tím, že vyzve dítě, aby se vyjádřilo k obrázku nebo příběhu, a povzbudí ho k verbálnímu zapojení.	Pečovatel: „Co vidíš na této stránce?“
	Vyhodnocení	Pečovatel poskytne okamžitou, podpůrnou zpětnou vazbu na odpověď dítěte, přičemž klade důraz	Dítě: „Nákladní auto.“ Pečovatel: „Ano, správně!“

		spíše na účast než na samotnou správnost odpovědi.	
	Rozšiřování	Pečovatel předvádí bohatší jazyk tím, že k odpovědi dítěte přidává nové informace nebo slovní zásobu.	Pečovatel: „Je to velké červené hasičské auto.“
	Opakování	Pečovatel povzbuzuje dítě, aby zopakovalo nebo navázalo na rozšířenou řeč, čímž pomáhá upevnit naučené.	Pečovatel: „Můžeš říct ‚velké červené hasičské auto‘?“
Podněty pro publikum	Doplňování	Povzbuzuje děti k aktivní účasti tím, že doplňují známé nebo opakuující se věty, což podporuje raný expresivní jazyk.	„Kola na autobusu se točí a ____.“
	Vybavování	Podporuje paměť a vypravěčské dovednosti tím, že děti žádá, aby si vzpomněly na dřívější události v příběhu.	„Co medvěd jedl na začátku příběhu?“
	Otevřené otázky	Podporuje podrobné vyjadřování tím, že vybízí děti, aby popsaly obrázky nebo události vlastními slovy.	„Pověz mi, co se na tomto obrázku děje.“
	Otázky začínající na „Co...?“	Upozorňují na konkrétní detaily, vztahy a příčiny v rámci příběhu.	„Proč si myslíš, že je ta holčička smutná?“
	Odstup	Podporuje jazyk vytržený z kontextu tím, že propojuje příběh s vlastními zkušenostmi dítěte nebo jeho předchozími znalostmi.	„Cítil jsi se někdy tak vystrašený jako tato postava?“

8.6.2 Důkazem podložené přínosy pro slovní zásobu a vypravěčské dovednosti

Výzkumy ukazují, že DSR podstatně podporuje rozvoj slovní zásoby dětí. Metaanalýzy ukazují, že DSR má střední až velký vliv na růst slovní zásoby dětí, zejména když dospělí důsledně podporují děti v mluvení a rozšiřování jejich odpovědí (Logan et al., 2019; Mol et al., 2008; Mol et al., 2009). Tyto účinky jsou zvláště výrazné u dětí s opožděným jazykovým vývojem a u těch, které mají v každodenním prostředí méně příležitostí k osvojování jazyka (Ergül et al., 2017).

Kromě slovní zásoby pomáhá DSR dětem naučit se vyprávět příběhy tím, že je učí rozumět struktuře příběhu, zapamatovat si události a odhadovat, co postavy cítí a proč se chovají tak, jak se chovají. Podněty k odstupu a otázky na vybavení pomáhají dětem uspořádat informace a vyjádřit své myšlenky v delších rozhovorech. Jedná se o

dovednosti, které jsou nezbytné pro pozdější porozumění čtenému textu a používání akademického jazyka (Lever & Sénéchal, 2011; Pillinger & Vardy, 2022). Když dospělí při čtení upozorňují na slova, písmena nebo fráze, které se opakují, pomáhá DSR dětem také poznávat tištěný text (Piasta et al., 2012).

Důležité je, že DSR prokázala účinnost u různých demografických skupin, včetně osob s vývojovými poruchami a těch, které vyrůstaly v jazykově rozmanitém prostředí. Studie zahrnující děti s autismem, mentálním postižením a komplexními komunikačními potřebami naznačují, že přizpůsobené interaktivní čtení s využitím vizuálních pomůcek, gest, augmentativní a alternativní komunikace (AAC) nebo

přímých podnětů může zlepšit zapojení dětí a rozvíjet jejich počáteční čtenářské dovednosti (Hudson & Test, 2011; Yorke et al., 2018). Tyto výsledky ukazují, že DSR není jen způsobem, jak pomoci dětem lépe číst, ale také způsobem, jak zapojit všechny děti a pomoci jim komunikovat a účastnit se.



DSR prokázala účinnost u různých demografických skupin, včetně osob s vývojovými poruchami a osob vychovaných v jazykově rozmanitém prostředí.

8.7 VIZUÁLNÍ FONETIKA: MULTISENZORICKÝ PŘÍSTUP K GRAMOTNOSTI

Vizuální fonetika (VP) je multisenzorický výukový systém, který znázorňuje zvuky (fonémy) jazyka pomocí systematických gest rukou. Původně byla vyvinuta na podporu neslyšících nebo nedoslýchavých dětí. Postupem času se její použití rozšířilo

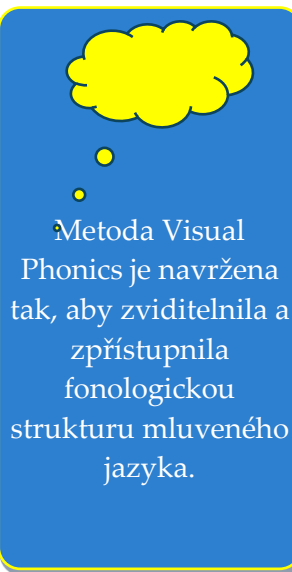
i mimo původní cílovou skupinu a dnes je široce uplatňována u slyšících dětí s rizikem potíží se čtením, včetně těch s dyslexií nebo jazykovými poruchami učení (Montgomery, 2008). VP byl navržen tak, aby zviditelnil a zpřístupnil fonologickou strukturu mluveného jazyka. Tato vlastnost je obzvláště užitečná pro děti, které se teprve začínají učit souvislosti mezi zvuky a písmeny a kterým může prospět více než jeden způsob učení (Kart, 2023; Montgomery, 2008).

Na rozdíl od písmen abecedy, která nemají žádnou přirozenou vizuální souvislost se zvuky, které představují, gesta VP napodobují artikulaci. Každé gesto rukou je záměrně navrženo tak, aby odráželo

způsob, jakým se zvuk vytváří v ústech, a zdůrazňovalo rysy, jako je místo artikulace (kde se zvuk vytváří) a způsob artikulace (jak se zvuk vytváří). Například explozivní hlásky jsou znázorněny krátkými, výbušnými pohyby, zatímco plynulé hlásky jsou znázorněny plynulými gesty. Například hláska /p/ vzniká tak, že se za rty nahromadí vzduch, který je poté najednou vypuštěn. K znázornění výbuchu vzduchu se při vytváření této hlásky drží pěst blízko úst a prsty se rychle rozevřou.

8.7.1 Vizuální fonetika jako most k počátkům čtenářské gramotnosti

VP je pro počátky čtenářské gramotnosti nezbytná, protože pomáhá dětem získat fonologické povědomí a osvojit si základy fonetiky, což jsou dvě z nejdůležitějších věcí, které potřebují k tomu, aby se naučily číst. Aby děti získaly fonologické



povědomí, musí být schopny rozpoznávat, rozlišovat a měnit zvuky v mluveném jazyce. VP poskytuje alternativní přístup pro děti, které mají potíže se slyšením všech mluvených zvuků nebo se zpracováním sluchových informací. Děti mohou místo pouhého poslechu využívat vizuální a kinestetické podněty k rozlišení, v čem se zvuky od sebe liší (Gardner et al., 2013; Trezek & Hancock, 2013). Doplnění zvuku gestem posiluje paměť, podporuje motivaci a dělá učení zábavnějším. Je důležité si uvědomit, že VP není komunikační systém ani kompletní výuka fonetiky. Místo toho funguje v kombinaci s jakoukoli metodou tím, že posiluje propojení mezi zvuky a tištěným textem.

8.7.2 Začlenění vizuální fonetiky do dialogického společného čtení

VP lze snadno integrovat do DSR, aby pomohla dětem osvojit si čtenářské dovednosti založené jak na významu, tak na kódu. DSR se zaměřuje na vyprávění, slovní zásobu a porozumění, zatímco VP pomáhá dětem vnímat zvuky a lépe je dekodovat. Všechny tyto metody společně vytvářejí vyváženou, vícesložkovou a multisenzorickou zkušenost s gramotností, která dětem pomáhá učit se různými způsoby. Jedním z účinných způsobů, jak pomoci, je naučit před čtením několik cílových zvuků. Pečující osoba by mohla vybrat „zvuk dne“, který se v knize často vyskytuje, a ukázat k němu



VP lze snadno integrovat do DSR, aby pomohlo dětem osvojit si čtenářské dovednosti založené jak na významu, tak na kódu.

patřící gestikulaci rukou. Pečující osoba může upozornit na cílové slovo tím, že ho vysloví, vydá příslušný zvuk a použije gestikulaci rukou, když se slovo objeví v textu nebo na obrázku. Například když pečovatel uvidí slovo „had“, může zopakovat „had“, zdůraznit hlásku /s/ a naznačit plynulý pohyb rukou, který tuto hlásku znázorňuje. Poté může děti požádat, aby napodobily hlásku i znak, což jim pomůže smysluplně si uvědomit fonologii. Pečovatelé nemusí dávat signál ke každé hlásce nebo slovu. Stačí zdůraznit jednu nebo dvě důležité na každé stránce. Díky tomu je čtení zábavnější. Postupem času mohou děti začít signály používat samy,

když se pokoušejí hláskovat nebo dekodovat slova, čímž se tento systém stává nástrojem k samostatnému učení.

Pečovatelé mohou začít tím, že se naučí jen několik signálů pro běžné zvuky, zejména samohlásky a souhlásky, které se vyskytují často. K dispozici je formální školení, které je užitečné, ale rodiny mohou začít jen s několika signály. I omezené používání může mít významný vliv na to, jak se děti učí číst a psát. Doplnění DSR o ruční signály na podporu znalosti abecedy a raných písemných činností přeměňuje nejasné zvuky na jasné a snadno zapamatovatelné akce. VP se nejvíce podobá tomu, jak se malé děti učí přirozeně: pozorováním, pohybem a interakcí. Tento přístup pomáhá dětem, které potřebují dodatečnou podporu, a zároveň zajišťuje, že učení zůstává poutavé pro všechny žáky. Závěrem lze říci, že metoda VP činí zvuky viditelnými a hmatatelnými, což pomáhá vybudovat pevný základ pro fonemické povědomí a fonetiku. Dobře se také doplňuje s postupy DSR, které se zaměřují na jazyk, význam a zapojení (Kart 2022; Kart, 2023; Montgomery, 2008).

8.8 SHRNU TÍ

Rozvoj počáteční gramotnosti neznamena nutit děti učit se rychleji nebo očekávat, že budou číst samy příliš brzy. Znamená to naopak vytvořit prostředí bohaté na tištěný text a jazyk, ve kterém se děti cítí bezpečně, jsou zvědavé a sebevědomé. Rozvoj počáteční gramotnosti začíná již při narození a pokračuje každodenní interakcí malých dětí s jejich pečovateli. Děti se s tištěným textem seznamují dlouho předtím, než nastoupí do školy, a to prostřednictvím rozhovorů, her, zpěvu a společného čtení knih. V této kapitole jsme zdůraznili, že raná gramotnost není pouze jedna dovednost, ale soubor dovedností, které společně usnadňují pozdější čtení a psaní. Fonologické povědomí, znalost písmen, povědomí o tištěném textu, slovní zásoba, ústní projev a rané psaní jsou všechny důležitými součástmi tohoto vývoje. Tyto dovednosti se vzájemně doplňují a jsou silným ukazatelem toho, jak rychle se děti naučí číst, až nastoupí do školy.

Výzkumy soustavně dokazují, že děti, které nastupují do školy s pokročilými počátečními gramotnostními dovednostmi, jako jsou bohatá slovní zásoba, seznámení s písmeny a zvuky a pozitivní vztah ke knihám, mají větší šanci dosáhnout čtenářské gramotnosti (Cabell et al., 2019; Sénéchal & LeFevre, 2014). Naopak u dětí, které nastupují do školy s nedostatečnými zkušenostmi a dovednostmi v oblasti rané gramotnosti, je větší pravděpodobnost, že budou mít potíže se čtením (Rodríguez et al., 2015). Tyto poznatky zdůrazňují zásadní význam podpory rané gramotnosti v raném dětství.

Kromě toho se tato kapitola zabývala DSR jako účinným, na důkazech založeným přístupem k přípravě dětí na osvojení čtení. Pečovatelé proměňují čtení ve smysluplný rozhovor namísto pasivní činnosti. Studie ukazují, že aktivity DSR dětem výrazně pomáhají učit se nová slova, vyprávět příběhy a rozumět tomu, co čtou, a zároveň zvyšují jejich zájem o čtení a motivaci ke čtení (Batista Rocha & da Mota, 2023; Mol et al., 2008).

Inkluzivita byla dalším klíčovým poselstvím této kapitoly. Každé dítě si může rozvíjet počáteční gramotnostní dovednosti s odpovídající podporou, je-li poskytována na základě jeho vývojového profilu. U dětí se speciálními vzdělávacími potřebami zajišťuje použití VP jako multisenzorické strategie, že zážitky spojené s gramotností jsou smysluplné i přístupné. VP může pomoci zlepšit znalost abecedy a fonematické povědomí tím, že zviditelňuje řečové zvuky (Kart, 2023). Inkluzivní metody podporují premisu , že rozdíly ve vývoji nebrání potenciálu k osvojení gramotnosti; vyžadují pouze flexibilní a přizpůsobivou výuku. Tímto způsobem pečovatelé připravují půdu pro celoživotní gramotnost, učení a trvalou lásku ke knihám.

8.9 ÚKOLY

1. Počáteční gramotnost lze nejlépe popsat jako:

- A) Soubor dovedností určených výhradně pro školu, které děti začínají osvojovat při práci s pracovními listy
- B) Vývojový základ, který začíná již od narození prostřednictvím každodenního jazyka, tištěného textu a interakcí
- C) Program, který učí děti samostatně číst před třetím rokem věku
- D) Dovednost, která se rozvíjí pouze prostřednictvím cvičení s písmeny a kartičkami
- E) Fáze, která začíná poté, co děti dokážou napsat své jméno

2. Který každodenní moment nejlépe odráží rozvoj počáteční gramotnosti v raném dětství?

- A) Dítě tiše vyplňuje pracovní list s písmeny
- B) Dítě sleduje video o abecedě bez interakce s dospělým
- C) Pečovatel a dítě hovoří o obrázcích v knížce a pečovatel rozšiřuje slovní zásobu dítěte
- D) Dítě se naučí nazpaměť písničku o abecedě, aniž by spojovalo písmena s významem
- E) Dítě opakuje náhodná slova bez kontextu

3. Dovednosti v oblasti rané gramotnosti jsou klíčové pro pozdější úspěch ve čtení hlavně proto, že:

- A) Zaručují, že každé dítě bude číst na úrovni vyšší, než odpovídá jeho ročníku
- B) Nahrazují potřebu formální výuky čtení ve škole
- C) Tvoří základ pro dekodování a porozumění, na nichž závisí pozdější čtení
- D) fungují pouze tehdy, jsou-li děti naučeny číst v raném věku

- E) Mají význam pouze pro děti, které již projevují zájem o knihy
4. Jedním z hlavních důvodů, proč se rané rozdíly v gramotnosti mohou časem prohlubovat, je to, že děti, které mají náskok, často:
- A) přestanou číst, jakmile se naučí rozpoznávat slova
 - B) více cvičí čtení, rozšiřují si slovní zásobu a znalosti a získávají sebevědomí
 - C) Vyhýbají se knihám, protože čtení pro ně začíná být příliš snadné
 - D) Učí se pouze poslechem, nikoli čtením
 - E) Rozvíjejí porozumění textu, aniž by potřebovaly slovní zásobu
5. Která možnost je nejjasnějším příkladem fonologického uvědomění?
- A) Rozpoznání písmene „M“ ve jménu dítěte
 - B) Ukazování na název na obálce knihy
 - C) Všimnout si, že se slova „cat“ a „hat“ rýmují
 - D) Znalost významu slova „enormous“
 - E) Držení tužky správným úchopem
6. Které chování nejlépe dokládá povědomí o tištěném textu u předškolního dítěte?
- A) Tleskání slabik ve slově „ba-na-na“
 - B) Vědomí, že písmo má význam a že text se čte zleva doprava a shora dolů
 - C) Používání nových slov v konverzaci
 - D) Nakreslení obrázku postavy z příběhu
 - E) Vymýšlení rýmujících se slov
7. Pokud má dítě omezený přístup k řečovým zvukům, nejúčinnější podporou rané gramotnosti je:
- A) Omezit DSR a soustředit se pouze na samostatné cvičení
 - B) Zvýšit počet cvičení a okamžitě opravovat každou chybu
 - C) Poskytnout multimodální přístup (např. vizuální/hmatové pomůcky), aby byly zvuky a tištěné písmo přístupnější
 - D) Počkat až do začátku školní docházky, protože včasná podpora má jen malý vliv
 - E) Vyhnout se interaktivní konverzaci a číst text pouze od začátku do konce

8. Pečovatel chce podpořit dítě, které má odlišnosti ve vývoji a potřebuje větší strukturu a opakování. Který přístup je nejvhodnější?

- A) Čtení by mělo trvat dlouho a nemělo by se přerušovat kvůli reakcím
- B) Používat krátké, předvídatelné rutiny s interaktivními podněty a podporujícími pauzami
- C) Zaměřit se pouze na pojmenovávání písmen a vyhnout se rozhovorům o příběhu
- D) Vynechat knihy a věnovat se pouze nácviku psaní
- E) Přerušit čtení, pokud dítě neodpoví rychle

9. Která možnost nejlépe odpovídá účelu DSR?

- A) Dospělý čte rychle, aby dítě slyšelo více slov
- B) Dospělý klade mnoho otázek podobných testovým, aby zkontroloval správnost
- C) Dítě se stává aktivním vypravěčem, zatímco dospělý mu napovídá, reaguje a rozšiřuje jeho slovní zásobu
- D) Dítě tiše poslouchá, aby zlepšilo svou pozornost
- E) Dospělý se během příběhu soustředí pouze na zvuky písmen

10. Který z následujících příkladů ukazuje, jak dospělý při dialogickém čtení *rozšiřuje* slovní zásobu dítěte?

- A) Dítě: „Pes.“ Dospělý: „Ano.“
- B) Dítě: „Pes.“ Dospělý: „Pes.“
- C) Dítě: „Pes.“ Dospělý: „Ano – tenhle pes běží rychle, aby chytil míč!“
- D) Dítě: „Pes.“ Dospělý: „Řekni to hlasitěji.“
- E) Dítě: „Pes.“ Dospělý: „Ne, špatně.“

Správné odpovědi

1.B, 2.C, 3.C, 4.B, 5.C, 6.B, 7.C, 8.B, 9.C, 10.C

8.10 ODKAZY

- Akemoglu, Y., & Tomeny, K. R. (2021). A parent-implemented shared-reading intervention to promote communication skills of preschoolers with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(8), 2974-2987.
- Batista Rocha, J. C., & da Mota, M. M. P. E. (2023). Does shared reading between parents and children affect the development of emerging literacy? *Trends in Psychology*, 31, 307-317.
- Bean, A. F., Perez, B. I., Dynia, J. M., Kaderavek, J. N., & Justice, L. M. (2020). Book-reading engagement in children with autism and language impairment: Associations with emergent-literacy skills. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(3), 1018-1030.
- Biggs, E. E., Arserio, A. P., Robison, S. E., & Ross, M. E. (2023). Home literacy environment and interventions for children with intellectual and developmental disabilities: A scoping review. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 66(6), 2118-2140.
- Birsh, J. R., & Carreker, S. (2018). *Multisensory teaching of basic language skills* (4th ed.). Paul H. Brookes.
- Cabell, S. Q., Zucker, T. A., DeCoster, J., Melo, C., Forston, L., & Hamre, B. (2019). Prekindergarten interactive book reading quality and children's language and literacy development: Classroom organization as a moderator. *Early Education and Development*, 30(1), 1-18.

- Dunst, C. J., Trivette, C. M., & Hamby, D. W. (2007). Meta-analysis of family-centered helping practices research. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13(4), 370-378.
- Ergül, C., Akoğlu, G., Karaman, G., & Sarıca, A. D. (2017). Effects of dialogic reading program on later reading skills: Follow-up study. *Journal of Theoretical Educational Science*, 10(2), 191-219.
- Ergül, C., Akoğlu, G., Sarıca, A., Tufan, M., & Karaman, G. (2015). Examination of shared book reading activities in kindergartens based on “dialogic reading”. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 11(3).
- Gardner III, R., Cihon, T. M., Morrison, D., & Paul, P. (2013). Implementing visual phonics with hearing kindergarteners at risk for reading failure. *Preventing School Failure*, 57(1), 30-42.
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2(2), 127-160.
- Hudson, M. E., & Test, D. W. (2011). Evaluating the evidence base of shared story reading to promote literacy for students with extensive support needs. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 36(1-2), 34-45.
- Huebner, C. E., & Payne, K. (2010). Home support for emergent literacy: Follow-up of a community-based implementation of dialogic reading. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(3), 195-201.
- Huennekens, M. E., & Xu, Y. (2016). Using dialogic reading to enhance emergent literacy skills of young dual language learners. *Early Child Development and Care*, 186(2), 324-340.
- Inoue, T., Manolitsis, G., de Jong, P. F., Landerl, K., Parrila, R., & Georgiou, G. K. (2020). Home literacy environment and early literacy development across languages varying in orthographic consistency. *Frontiers in Psychology*, 11, 1923.

- Jimenez, M. E., Reichman, N. E., Mitchell, C., Schneper, L., McLanahan, S., & Notterman, D. A. (2019). Shared reading at age 1 year and later vocabulary: A gene–environment study. *The Journal of Pediatrics*, 1-8.
- Jimenez, M. V., Yumus, M., Schiele, T., Mues, A., & Niklas, F. (2024). Preschool emergent literacy skills as predictors of reading and spelling in Grade 2 and the role of migration background in Germany. *Journal of Experimental Child Psychology*, 244, 105927.
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2004). Print referencing: An emergent literacy enhancement strategy and its clinical applications. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 35(2), 185–193.
- Justice, L. M., Logan, J. A., Işitan, S., & Saçkes, M. (2016). The home-literacy environment of young children with disabilities. *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 131-139.
- Justice, L. M., & Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(3), 99-113.
- Karaman, G., & Aytar, A. G. (2016). Development of Early Literacy Skills Assessment Tool. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 12(2), 516-541.
- Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş., & Güldenoğlu, B. (2015). A study for developing the Test of Early Literacy for Turkish Kindergarten Children. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 16(3), 237-268.
- Kart, A. N. (2022). Systematic review of studies on visual phonics. *Communication Disorders Quarterly*, 43(4), 261-271.
- Kart, A. N. (2023). Visual Phonics: Relevant for all early readers, especially struggling readers. *Human Research in Rehabilitation*, 13(1), 141-147.

- Kart, A. N., & Ayyıldız, F. (2025). Türkiye’de işitme yetersizliği alanında erken okuryazarlık çalışmalarının sistematik derlemesi. *Siirt Eğitim Dergisi*, 5(2), 307-329.
- Lenhart, J., Suggate, S. P., & Lenhard, W. (2022). Shared-reading onset and emergent literacy development. *Early Education and Development*, 33(4), 589-607.
- Lever, R., & Sénéchal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(1), 1-24.
- Li, L., & Tan, C. L. (2016). Home literacy environment and its influence on Singaporean children’s Chinese oral and written language abilities. *Early Childhood Education Journal*, 44(4), 381-387.
- Logan, J. A., Justice, L. M., Yumuş, M., & Chaparro-Moreno, L. J. (2019). When children are not read to at home: The million word gap. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 40(5), 383-386.
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Schatschneider, C. (2018). Examining the simple view of reading with elementary school children: Still simple after all these years. *Remedial and Special Education*, 39(5), 260-273.
- Lust, C., & Donica, D. (2011). Effectiveness of a handwriting readiness program in Head Start: A two-group controlled trial. *The American Journal of Occupational Therapy*, 65(5), 560-568.
- Mol, S. E., Bus, A. G., de Jong, M. T., & Smeets, D. J. H. (2008). Added value of dialogic parent–child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development*, 19(1), 7-26.
- Mol, S. E., Bus, A. G., & de Jong, M. T. (2009). Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research*, 79(2), 979-1007.

- Montgomery, J. K. (2008). Dave Krupke: What exactly is Visual Phonics? *Communication Disorders Quarterly*, 29(3), 177-182.
- Morrison, D., Trezek, B. J., & Paul, P. V. (2008). Can you see that sound? A rationale for a multisensory intervention tool for struggling readers. *Balanced Reading Instruction*, 15(1), 11–26.
- National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. National Institute for Literacy.
- Neumann, M. M., & Neumann, D. L. (2010). Parental strategies to scaffold emergent writing skills in the pre-school child within the home environment. *Early Years*, 30(1), 79-94.
- Noble, K. G., Houston, S. M., Brito, N. H., Bartsch, H., Kan, E., Kuperman, J. M.,... & Sowell, E. R. (2015). Family income, parental education and brain structure in children and adolescents. *Nature Neuroscience*, 18(5), 773-778.
- O'Brien, B. A., Seward, R., & Zhang, D. (2022). Multisensory interactive digital text for English phonics instruction with bilingual beginning readers. *Education Sciences*, 12(11), 750.
- Piasta, S. B., Justice, L. M., McGinty, A. S., & Kaderavek, J. N. (2012). Increasing young children's contact with print during shared reading: Longitudinal effects on literacy achievement. *Child Development*, 83(3), 810-820.
- Pillinger, C., & Vardy, E. J. (2022). The story so far: A systematic review of the dialogic reading literature. *Journal of Research in Reading*, 45(4), 533-548.
- Roberts, M. Y., & Kaiser, A. P. (2015). Early intervention for toddlers with language delays: A randomized controlled trial. *Pediatrics*, 135(4), 686-693.
- Rodríguez, C., van den Boer, M., Jiménez, J. E., & de Jong, P. F. (2015). Developmental changes in the relations between RAN, phonological

- awareness, and reading in Spanish children. *Scientific Studies of Reading*, 19(4), 273-288.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. A. (2014). Continuity and change in the home literacy environment as predictors of growth in vocabulary and reading. *Child Development*, 85(4), 1552-1568.
- Şepitci-Sarıbaş, M., & Tezel-Şahin, F. (2024). Kurum bakımında kalan çocuklar: Etkileşimli kitap okuma ve erken okuryazarlık becerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 62, 295-329.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. National Academies Press.
- Stanovich, K. E. (2017). Matthew Effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Journal of Education*, 189(1-2), 23-55.
- Torppa, M., Vasalampi, K., Eklund, K., & Niemi, P. (2022). Long-term effects of the home literacy environment on reading development: Familial risk for dyslexia as a moderator. *Journal of Experimental Child Psychology*, 215, 105314.
- Towson, J. A., Akemoglu, Y., Watkins, L., & Zeng, S. (2021). Shared interactive book reading interventions for young children with disabilities: A systematic review. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 30(6), 2700-2715.
- Trezek, B. J., & Hancock, G. R. (2013). Implementing instruction in the alphabetic principle within a sign bilingual setting. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 18(3), 391-408.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., & Valdez-Menchaca, M. C. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552-558.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.

Yorke, A. M., Light, J. C., Gosnell Caron, J., McNaughton, D. B., & Drager, K. D.

(2018). The effects of explicit instruction in academic vocabulary during shared book reading on the receptive vocabulary of children with complex communication needs. *Augmentative and Alternative Communication*, 34(4), 288-300.