

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
PŘÍRUČKA AKTIVIT**

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	Knihy činností
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

Důkazem podložené postupy ve vzdělávání osob 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.

Personál a podpůrní pracovníci 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. 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 pečovatелů provádět intervence v plném souladu se stanovenými protokoly.

Bylo zjištěno, že úroveň znalostí a dovedností pečovatелů 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, protože obvykle nabízí omezené možnosti okamžité zpětné vazby nebo sledování výkonu.

Tato příručka s cvičeními, jejíž odůvodnění je nastíněno výše, byla připravena v rámci projektu Erasmus+ s názvem „Rozvoj kompetencí pečovatелů 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 pečovatелů prostřednictvím následujících podmodulů: „Řízení chování“, „Jazykové a komunikační dovednosti“, „Intervence založená na aktivitách“,

„Plány aktivit“, „Intervence zprostředkovaná vrstevníky“, „Sebeurčení“ a „Čtenářská gramotnost v raném věku“

Aktivity obsažené v této knize byly navrženy tak, aby usnadnily uplatnění teoretických znalostí uvedených v učebnici a sloužily jako příklady pro odborníky v praxi. Hlavním cílem této práce je zvýšit kompetence pečovatelů o děti se speciálními potřebami v oblasti postupů založených 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 aplikace. Jako projektový tým věříme, že zapojení našich vážených čtenářů a odborníků do této studie a sdílení návrhů na další rozvoj bude nejvýznamnějším ukazatelem toho, že tato kniha splnila svůj účel.

INFORMACE O PROJEKTU	ii
PŘEDMLUVA	Chyba! Záložka není definována.
TABULKY.....	xiii
OBRÁZKY	xiv
1 ŘÍZENÍ CHOVÁNÍ	2
1.1 PŘEDMLUVA.....	2
1.2 OBSAH MODULU	3
1.3 POROZUMĚNÍ CHOVÁNÍ.....	4
1.3.1 Scénář 1: „Pláč při úklidu“	5
1.3.2 Scénář 2: „Přerušování během telefonního hovoru“	6
1.3.3 Scénář 3: „Zakrývání uší v obchodě s potravinami“	8
1.4 ANALÝZA CHOVÁNÍ POMOCÍ MODELU ABC	10
1.4.1 Scénář 1: „Odmítání začít s domácími úkoly“	11
1.4.2 Scénář 2: „Pláč, když je dítě požádáno, aby uklidilo hračky“	13
1.4.3 Scénář 3: „Odchod z učebny během samostatné práce“	15
1.5 PREVENCE NÁROČNÉHO CHOVÁNÍ.....	16
1.5.1 Scénář 1: „Ranní rutina před odchodem z domu“	19
1.5.2 Scénář 2: „Odmítání vybrat si oblečení před školou“	21
1.5.3 Scénář 3: „Záchvat vzteku při přechodu od času stráveného u obrazovky“	22
1.6 VÝUKA NÁHRADNÍCH CHOVÁNÍ	24
1.6.1 Scénář 1: „Naučit dítě požádat o pomoc při domácích úkolech“	25
1.6.2 Scénář 2: „Naučit dítě požádat o přestávku“	27
1.6.3 Scénář 3: „Naučit dítě čekat místo toho, aby si věci bralo“	28
1.7 POSILOVÁNÍ POZITIVNÍHO CHOVÁNÍ A PODPORA SEBEKONTROLY.....	30
1.7.1 Scénář 1: „Posilování klidného čekání během hraní“	32
1.7.2 Scénář 2: „Podpora seberegulace při ukládání ke spánku“	33
1.7.3 Scénář 3: „Posílení návratu k úkolu po přestávce“	35
1.8 SOUHRN	37
1.9 SEBEOHODNOCENÍ PRO PÉČOVATELE	39
1.10 HODNOCENÍ A REFLEXE KAPITOLY.....	40
1.11 ODKAZY	43

2	PODPORA KOMUNIKAČNÍCH, ŘEČOVÝCH A JAZYKOVÝCH DOVEDNOSTÍ.....	45
2.1	PŘEDMLUVA.....	45
2.2	OBSAH MODULU	46
2.3	KOMPETENCE V OBLASTI OČNÍHO KONTAKTU (EC)	48
2.3.1	Scénář 1: Trénink očního kontaktu s využitím naturalistické výukové metody	48
2.3.2	Scénář 2: Trénink očního kontaktu pomocí strukturované výukové metody	51
2.3.3	Scénář 3: Trénink očního kontaktu prostřednictvím hry (houpání a zpívání)	53
2.4	KOMPETENCE V OBLASTI ČEKÁNÍ (WS)	54
2.4.1	Scénář 1. Čekání vsedě na židli nebo sedadle v určeném prostoru	54
2.4.2	Scénář 2. Čekání vsedě v určeném prostoru na podlaze nebo na zemi	56
2.4.3	Scénář 3. Čekání ve stoje v určeném prostoru na podlaze nebo na zemi	58
2.5	KOMPETENCE STŘÍDÁNÍ SE (TT).....	59
2.5.1	Scénář 1. Střídání se při vzájemném hraní na maracas	59
2.5.2	Scénář 2. Střídání se při házení míče jeden druhému	60
2.5.3	Scénář 3. Střídání se při mačkání tlačítka elektronického hudebního přístroje (např. tlačítko na hudební hračce ve tvaru zvířátka nebo dětská hračka s tlačítky).	61
2.6	DOVEDNOSTI NAPODOBOVÁNÍ S PŘEDMĚTY A BEZ NICH (IM)	63
2.6.1	Scénář 1. Schopnost napodobování bez předmětů pomocí gest nebo částí těla	63
2.6.2	Scénář 2. Imitační dovednosti s předměty/materiály pomocí hraček	64
2.6.3	Scénář 3. Schopnost napodobování s využitím dovedností symbolické hry	65
2.7	KOMPETENCE V OBLASTI VZÁJEMNÉ KONVERZACE (RC)	66
2.7.1	Scénář 1. Zahájení konverzace prostřednictvím sociálního příběhu.	66
2.7.2	Scénář 2. Rodinné fotoalbum jako nástroj k zahájení konverzace	67
2.7.3	Scénář 3. Rozhovor o obrazových sekvencích zobrazujících podmět + předmět + sloveso	68
2.8	SOUHRN	70
2.9	SEBEOHODNOCENÍ PRO PEČOVATELE/POSKYTOVATELE PÉČE.....	72
2.10	HODNOCENÍ A REFLEXE KAPITOLY.....	74
2.11	ODKAZY	76

3	NATURALISTICKÁ VÝUKA	79
3.1	PŘEDMLUVA.....	79
3.2	OBSAH MODULU	81
3.3	NÁSLEDOVÁNÍ VEDENÍ DÍTĚTE.....	82
3.3.1	Scénář 1: „Hra s autíčkem“	82
3.3.2	Scénář 2: „Hra s vodou venku“	84
3.3.3	Scénář 3: „Kreslení u stolu“	86
3.4	VYTVÁŘENÍ PŘÍLEŽITOSTÍ K KOMUNIKACI.....	88
3.4.1	Scénář 1: „Čas na svačinu – další sušenky“	89
3.4.2	Scénář 2: „Mýdlové bubliny na dvoře“	90
3.4.3	Scénář 3: „Výběr trička“	91
3.5	VZOROVÉ CHOVÁNÍ A MAND-MODEL	93
3.5.1	Scénář 1: „Mléko k snídani“	94
3.5.2	Scénář 2: „Hračka – vláček na podlaze“	95
3.5.3	Scénář 3: „Jablko k svačině“	97
3.6	VYUŽITÍ ČASOVÉHO ZPOŽDĚNÍ	99
3.6.1	Scénář 1: „Bubliny v obývacím pokoji“	99
3.6.2	Scénář 2: „Jedna bota u dveří“	101
3.6.3	Scénář 3: „Svačina – otevření nádoby“	102
3.7	ZAČLENĚNÍ VÝUKY DO KAŽDODENNÍCH RUTIN .	104
3.7.1	Scénář 1: „Čtení před spaním“	105
3.7.2	Scénář 2: „Čas na úklid“	106
3.7.3	Scénář 3: „Nákup v obchodě“	108
3.8	SOUHRN	109
3.9	SEBEOHODNOCENÍ PRO PÉČOVATELE	110
3.10	HODNOCENÍ KAPITOLY A REFLEXE.....	112
3.11	ODKAZY	113
4	VÝUKA ZALOŽENÁ NA AKTIVITÁCH	117
4.1	PŘEDMLUVA.....	117
4.2	OBSAH MODULU	120
4.3	ZKUŠENOSTNÍ UČENÍ.....	121
4.3.1	Scénář 1: Zalévání rostlin ve třídě.....	124
4.3.2	Scénář 2: „Prosím, nebudte hluční.“ Slyším vás.	126
4.3.3	Scénář 3: Výroba recyklovaného papíru	127

4.4	NAPODOBOVÁNÍ.....	128
4.4.1	Scénář 1: Dělejte to, co já!	130
4.4.2	Scénář 2: Napodobujte učitele – správné třídění	131
4.4.3	Scénář 3: Pojďme na to společně!	133
4.5	SPOLEČNÁ HRA.....	133
4.5.1	Scénář 1: Ted' já – ted' ty!	135
4.5.2	Scénář 2: Ekostavitelé: Společná výstavba.....	136
4.5.3	Scénář 3: Postavme to společně!.....	138
4.6	AKTIVITY S RYTMICKÝM POHYBEM	139
4.6.1	Scénář 1: Tleskej, hýbej se, zastav!	140
4.6.2	Scénář 2: Recyklační rytmičtý kruh	141
4.6.3	Scénář 3: Hýbejte se a řekněte to!	143
4.7	ASOCIATIVNÍ UČENÍ	144
4.7.1	Scénář 1: Až to dokončím, dostanu... ..	145
4.7.2	Scénář 2: Stanice ekologického objevování.....	146
4.7.3	Scénář 3: Dobrá volba!	147
4.8	SOUHRN	149
4.9	SEBEOHODNOCENÍ PRO POSKYTOVATELE PÉČE..	153
4.10	HODNOCENÍ KAPITOLY A REFLEXE.....	155
4.11	ODKAZY	156
4.12	SEZNAM ZKRATEK.....	158
5	PLÁNY AKTIVIT.....	161
5.1	PŘEDMLUVA.....	161
5.2	OBSAH MODULU	163
5.3	TŘI ZÁKLADNÍ SCÉNÁŘE, JAK POUŽÍVAT ROZVRH ČINNOSTÍ	164
5.3.1	Scénář 1. Zubní kartáček s fotografickým rozvrhem činností.....	164
5.3.2	Scénář 2. Puzzle s fotografickým rozvrhem aktivit	167
5.3.3	Scénář 3. Balení/příprava batohu na víkendové aktivity s digitálním rozvrhem činností	169
5.4	PŘÍKLADY SCÉNÁŘŮ PRO VYUŽITÍ ROZVRHŮ AKTIVIT (V DIGITÁLNÍ PODOBĚ NEBO S VYUŽITÍM FYZICKÝCH MATERIÁLŮ).....	171
5.4.1	Scénář 4. Plánování každodenních úkolů v rámci ranní rutiny	171
5.4.2	Scénář 5. Příprava sendviče	172

5.4.3	Scénář 6. Oblékání pláštěnky.....	174
5.4.4	Scénář 7. Oblékání pyžama.....	176
5.4.5	Scénář 8. Ustlání postele / výměna povlečení / ložního prádla	178
5.4.6	Scénář 9. Snídaně.....	179
5.4.7	Scénář 10. Stavění z Lega	181
5.4.8	Scénář 11. Úklid pokoje	183
5.4.9	Scénář 12. Mytí rukou.....	185
5.4.10	Scénář 13. Práce s prádlem – ukládání špinavého prádla do koše	187
5.4.11	Scénář 14. Úprava vlasů	189
5.4.12	Scénář 15. Používání vlhčených nebo dezinfekčních ubrousků k čištění stolu nebo jakéhokoli povrchu	191
5.5	SOUHRN	194
5.6	SEBEOHODNOCENÍ	PRO
	PEČOVATELE/POSKYTOVATELE PÉČE.....	196
5.7	HODNOCENÍ A REFLEXE KAPITOLY.....	197
5.8	ODKAZY	199
6	VZÁJEMNÉ VÝUKOVÉ PORADENSTVÍ	201
6.1	PŘEDMLUVA.....	201
6.2	OBSAH MODULU	204
6.3	VZÁJEMNÉ UČENÍ.....	205
6.3.1	Scénář 1: Společná stavba – Věž pomocných rukou.....	208
6.3.2	Scénář 2: Společná tvorba – Velká skupinová nástěnná malba	211
6.3.3	Scénář 3: Pomáháme si navzájem růst – společné sázení	214
6.4	DÍTĚ JAKO UČITEL	217
6.4.1	Scénář 2: Ukaž mi, jak na to – společné prostírání stolu s občerstvením.....	223
6.4.2	Scénář 3: Ukaž mi, jak na to – Oblékání panenky podle počasí.....	225
6.5	NAPODOBOVÁNÍ ROVNĚC.....	228
6.5.1	Scénář 1: Napodobuj mé pohyby – akční dráha	230
6.5.2	Scénář 2: Napodobuj můj výraz – hra na zrcadlení emocí	232
6.5.3	Scénář 3: Napodobuj mé zvuky – rytmické a pohybové ozvěny	234
6.6	SOCIÁLNÍ PODPORA	237
6.6.1	Scénář 1: Partneři při skládání puzzle.....	240
6.6.2	Scénář 2: Pomocné ruce – společné přenášení a třídění.....	242
6.6.3	Scénář 3: Postavme to společně – Most z kostek.....	244
6.7	MOTIVACE VE DVOJICÍCH NEBO MALÝCH SKUPINÁCH	246
6.7.1	Scénář 1: Týmová honba za pokladem.....	249

6.7.2	Scénář 2: Postavte velkou věž – týmová výzva.....	250
6.7.3	Scénář 3: Dokončete cestu – týmové dobrodružství s překážkami	253
6.8	SOUHRN	255
6.9	SEBEOHODNOCENÍ PRO POSKYTOVATELE PÉČE ..	256
6.10	HODNOCENÍ KAPITOLY A REFLEXE.....	258
6.11	ODKAZY	260
7	DOVEDNOSTI PRO SAMOSTATNÝ KAŽDODENNÍ ŽIVOT U MALÝCH DĚTÍ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI.....	263
7.1	PŘEDMLUVA.....	263
7.2	OBSAH MODULU	265
7.3	ROZHODOVÁNÍ	266
7.3.1	Scénář 1: „Výběr oblečení“	267
7.3.2	Scénář 2: „Výběr herní aktivity“	270
7.3.3	Scénář 3: „Výběr svačiny“	273
7.4	ROZHODOVÁNÍ	275
7.4.1	Scénář 1: „Volba ranní rutiny“	276
7.4.2	Scénář 2: „Výběr barevných tužek“	279
7.4.3	Scénář 3: „Rozhodování o rutině po škole“	283
7.5	STANOVENÍ CÍLŮ (GS).....	285
7.5.1	Scénář 1: „Udržování pořádku v šatníku“	286
7.5.2	Scénář 2: „Čištění zubů dvakrát denně“	288
7.5.3	Scénář 3: „Každodenní vypracování domácích úkolů“	291
7.6	ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ (PS).....	293
7.6.1	Scénář 1: „Otevření krabice“	294
7.6.2	Scénář 2: „Ztracená věc“	296
7.6.3	Scénář 3: „Sdílení hračky“	298
7.7	SEBEKONTROLA (SM)	300
7.7.1	Scénář 1: „Čas na uklízení hraček“	301
7.7.2	Scénář 2: „Dokončení skládačky“	304
7.7.3	Scénář 3: „Večerní rutina před spaním“	306
7.8	SOUHRN	310
7.9	SEBEOHODNOCENÍ PRO PEČOVATELE/POSKYTOVATELE PÉČE.....	312

7.10	HODNOCENÍ KAPITOLY A REFLEXE.....	314
7.11	ODKAZY	315
8	ZAČÁTKY ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI A DIALOGICKÉ SPOLEČNÉ ČTENÍ	317
8.1	PŘEDMLUVA.....	317
8.2	OBSAH MODULU	319
8.3	VÝBĚR A PŘÍPRAVA KNIH.....	321
8.3.1	Scénář 1: S kterou knihou bychom měli začít?	321
8.3.2	Scénář 2: Příprava prostředí pro čtení.....	324
8.3.3	Scénář 3: Společné představení knihy	326
8.4	STRATEGIE DIALOGICKÉHO SPOLEČNÉHO ČTENÍ	328
8.4.1	Scénář 1: Podněcování k účasti.....	330
8.4.2	Scénář 2: Rozvíjení toho, co dítě říká.....	333
8.4.3	Scénář 3: Kladení správných otázek	335
8.5	ZNALOST ABECEDY A FONOLOGICKÉ UVĚDOMĚNÍ	338
8.5.1	Scénář 1: Všímání si první hlásky	341
8.5.2	Scénář 2: Hra se slabikami v příběhu	343
8.5.3	Scénář 3: Propojování písmen, zvuků a obrázků.....	345
8.6	DOVEDNOSTI V OBLASTI ČTENÍ	347
8.6.1	Scénář 1: Kde začneme číst?.....	348
8.6.2	Scénář 2: Písmo má význam	351
8.7	DOVEDNOSTI PO ČTENÍ.....	355
8.7.1	Scénář 1: Rozhovor o tom, co se stalo.....	356
8.7.2	Scénář 2: Hledání souvislostí.....	359
8.7.3	Scénář 3: Zakončení příběhu multisenzorickými aktivitami	361
8.8	SOUHRN	364
8.9	SEBEOHODNOCENÍ PRO PÉČOVATELE	366
8.10	HODNOCENÍ A REFLEXE KAPITOLY.....	368
8.11	ODKAZY Chyba! Záložka není definována.	

SEZNAM TABULEK A OBRÁZKŮ

TABULKY

Tabulka 1. <i>Modul „Podpora komunikačních, řečových a jazykových dovedností“ (CSL)</i>	46
Tabulka 2. <i>Souhrnná tabulka procesu, scénář 1.</i>	50
Tabulka 3. <i>Souhrnná tabulka (mapa procesu)</i>	53
Tabulka 4. <i>Kontrolní seznam pro hodnocení vnitřních/vlastních kontrolních mechanismů</i>	166
Tabulka 5 <i>Základní strategie DSR (I)</i>	329
Tabulka 6: <i>Základní strategie DSR (II)</i>	329

OBRÁZKY

Obrázek 1. Kartačka s nápisem „Čekajte“, značka „Čekajte“ a značka „Ano/Ne“	55
Obrázek 2. Dítě sedící na židli	56
Obrázek 3. Dítě sedící na podlaze nebo na zemi	57
Obrázek 4. Dítě stojící na podlaze nebo na zemi.....	59
Obrázek 5. Dítě hrající na maracas s modelovým protivníkem	60
Obrázek 6. Přehazování míče s dítětem	61
Obrázek 7. Hudební hračka v podobě zvířecího klavíru a hračka Baby Button Toy™ – stiskněte a otočte tlačítka	62
Obrázek 8. Předstírejte, že tlačíte autíčko nebo nákladák tam a zpět, a poté požádejte dítě, aby udělalo totéž	65
Obrázek 9. Děti napodobují telefonní rozhovory.	66
Obrázek 10. Plán činností při čištění zubů s reálnými pomůckami	165
Obrázek 11. Ukázky skládaček o osmi nebo devíti dílcích (Zdroj: https://www.twinkl.co)	168
Obrázek 12. Balení batohu s digitálním rozvrhem aktivit pro víkendovou rutinu	170
Obrázek 13. Základní dovednosti každodenního života (Zdroj: https://www.skoolgo.com/worksheet/my-morning-routine/)	171
Obrázek 14. Příprava sendviče (Zdroj: https://www.twinkl.co.za/resource/t-s-1626-7- step-sequencing-cards-making-a-sandwich)	173
Obrázek 15. Oblékání/nasazování pláštěnky (Zdroj: https://www.vectorstock.com/royalty-free-vectors/kid-wearing-raincoat- vectors)	175
Obrázek 16. Oblékání pyžama (Zdroj: https://www.vectorstock.com/royalty-free- vectors/kid-wearing-raincoat-vectors)	177
Obrázek 17. Ustlání postele (Zdroj: https://www.twinkl.com.tr/resource/making-the- bed-sequencing-cards-us-se-1696875727)	178

Obrázek 18. Snídaně (Zdroj: https://www.shutterstock.com/tr/search/olive-for-kids-vector?page=2)	180
Obrázek 19. Stavění z Lega (Zdroj: https://tobeme.com.au/5-important-skills-that-children-learn-from-lego/)	182
Obrázek 20. Úklid (Zdroj: https://www.teacherspayteachers.com/Product/Clean-Up-Routine-Visual-Rules-Behavior-Supports-for-Preschool-Pre-K-3345860) .	184
Obrázek 21. Mytí rukou/dovednost mytí rukou (Zdroj: https://www.vectorstock.com/royalty-free-vector/children-washing-hands-hygiene-education-vector-36165059).....	186
Obrázek 22. Dovednosti při praní prádla s ukládáním špinavého prádla do koše (Zdroj: https://www.missionmagnets.com.au/product/dirty-clothes/)	188
Obrázek 23. Úprava vlasů (Zdroj: https://www.dreamstime.com/cartoon-illustration-young-boy-girl-brushing-their-hair-front-mirror-cute-children-learning-personal-image413176568)	190
Obrázek 24. Používání vlhčených nebo dezinfekčních ubrousků k čištění psacího stolu, stolu nebo povrchu	192
Obrázek 25. Nálepky	302
Obrázek 26. Tabulka pro sebehodnocení	302
Obrázek 27. Krabice na hračky	302
Obrázek 29. Referenční obrázek	305
Obrázek 28. Puzzle	305
Obrázek 30. Prostor pro	307
Obrázek 31. Cyklus dialogického společného čtení (DSR).....	317
Obrázek 32. Přehled strategií.....	
Obrázek 33. Vizuální fonetické signály rukou p	



Řízení chování

Tento projekt byl financován s podporou Evropské komise. Tato prezentace odráží pouze názory autorů a Komise nenese odpovědnost za jakékoli použití informací v ní obsažených.

1 ŘÍZENÍ CHOVÁNÍ

1.1 ÚVOD

Děti vykazují nežádoucí a nepříjemné chování, jako je bití, kopání, pláč, křik a záchvaty vzteku. Děti tímto chováním vyjadřují své potřeby a přání, emoce a prožitky. Problémové chování tedy naznačuje, že děti mají neuspokojené potřeby, přání, frustrace, zmatek a/nebo smyslové přetížení. V průběhu času se tato chování stávají překážkou pro učení, vývoj, socializaci a přizpůsobení se společnosti. Stejně tak představují výzvu pro pečovatele, protože jim brání v poskytování péče a podpoře jejich vývoje.

Děti používají problematické chování k vyjádření svých potřeb, přání a tužeb. Ačkoli to není vždy snadné, jakmile pochopíme, proč se dítě chová problematicky, můžeme začít hledat možné způsoby, jak na tyto projevy reagovat a také je učit 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 poskytovala pečovatelům praktické informace, které potřebují pro zvládání chování.

Proto jsme vyvinuli tuto Pracovní příručku pro řízení chování, abychom vám poskytli praktické informace, které můžete využít ve svém každodenním životě a při činnostech k řízení chování vašeho dítěte a k podpoře osvojování pozitivních chování a dovedností. V této pracovní příručce se naučíte, jak uplatňovat strategie řízení chování, když se setkáte s problematickým chováním. Představujeme pět kompetencí, v nichž najdete jasná vysvětlení, scénáře z reálného života a aktivity, stejně jako úkoly k reflexi, které podpoří vaše znalosti a praxi.

Naučíte se, jak definovat problematické chování, rozpoznat jeho funkce, předcházet jeho výskytu, učit nové chování a dovednosti a efektivně využívat strategie založené na důsledcích podle modelu „“. Cílovou skupinou této příručky

jsou děti ve věku 2–7 let se speciálními vzdělávacími potřebami (SEN), poruchou autistického spektra (ASD), mentálním postižením (ID) a opožděným jazykovým vývojem.

1.2 OBSAH MODULU

Kompetence – Vzdělávací cíle	Popis	Zaměření	Očekávaný výsledek
1. Porozumění chování	Uvědomit si, že problematické chování dětí vyjadřuje jejich potřeby	Chování jako forma komunikace	Schopnost objektivně popsat chování
2. Analýza chování pomocí modelu ABC	Naučit se identifikovat, co se děje před (předcházející událost), během (chování) a po (následek) chování	Pozorování podle modelu ABC	Schopnost analyzovat každodenní situace související s chováním
3. Prevence problematického chování	Využití proaktivních strategií, jako jsou předvídatelné rutiny, jasné pokyny, možnosti volby a úpravy prostředí, k omezení problémů s chováním ještě předtím, než vzniknou.	Prevence, struktura, přechody, uspořádání prostředí.	Schopnost organizovat každodenní rutiny a prostředí tak, aby se snížila frustrace a podpořilo pozitivní chování.
4. Naučit funkční náhradní chování	Naučit děti vhodným dovednostem, které plní stejnou funkci jako problematické chování, jako je žádání o pomoc, žádání o přestávky, čekání a sdělování potřeb.	Rozvoj dovedností, náhradní chování, podpora komunikace, seberegulace.	Schopnost učit a podněcovat funkční alternativy, které v každodenních činnostech nahrazují problematické chování.

Kompetence – Vzdělávací cíle	Popis	Zaměření	Očekávaný výsledek
5. Posilování chování a podpora seberegulace	Využití chvály, posilování a uklidňujících strategií k posílení pozitivního chování a podpoře emoční a smyslové regulace dětí.	Pozitivní posilování, důslednost, uklidňující strategie, emoční regulace.	Schopnost účinně posilovat žádoucí chování a podporovat děti v uklidnění a seberegulaci.

1.3 POROZUMĚNÍ CHOVÁNÍ

Cíl učení

Pečovatelé se naučí rozpoznávat problematické chování jako formu komunikace a popisovat chování jasnými, pozorovatelnými termíny namísto používání nálepek nebo domněnek.

Proč je tato kompetence důležitá?

Malé děti, zejména ty se speciálními vzdělávacími potřebami, jako je ASD, opožděný vývoj řeči, mentální postižení nebo smyslová citlivost, nemusí ještě mít dovednosti k vyjádření svých potřeb, emocí nebo nepohodlí pomocí slov (Barton et al., 2025). V důsledku toho se chování, jako je pláč, odmítání úkolů, záchvaty vzteku, bití nebo uzavření se do sebe, často stává pro dítě nejúčinnějším způsobem komunikace. Pokud dospělí interpretují toto chování jako úmyslné nevhodné chování, mohou jejich reakce neúmyslně zvýšit stres a chování ještě zhoršit. Pochopení chování jako komunikace umožňuje pečovatelům reagovat klidně, identifikovat neuspokojené potřeby a naučit děti vhodnějšími dovednostmi (Akemoglu & Hinton, 2025).

1.3.1 Scénář 1: „Pláč při úklidu“

Vzdělávací cíle/Cílový projev

1. Pochopit problematické chování jako formu komunikace.
2. Definovat a popsat chování pomocí pozorovatelných pojmů.

Souvislosti/východisková situace:

Elif je čtyřleté dítě s opožděným vývojem řeči, které rádo hraje samo s hračkami v podobě zvířátek. Někdy má potíže s přechody, zejména když je náhle vyzváno, aby přestalo hrát. Když je Elif požádána, aby přestala hrát, začne plakat, vzteká se a odmítá přestat.

Hlavní případ

Jednoho dne, když si Elif hraje na podlaze, přistoupí k ní její otec a bez varování jí řekne: „Je čas uklidit hračky.“ Zvedne ji do náruče.

Elif se rozpláče a začne dělat scény. Její otec je zmatený a pomyslí si: „Vždyť ví, jak to chodí, ale dělá potíže.“

Koncepční shrnutí

Elif vykazuje problematické chování, které není vhodné. Snaží se však sdělit své emoce a přání. Má omezenou schopnost vyjadřování a možná nedokáže říct: „Ještě nejsem připravená“, „Chci si ještě hrát“ nebo „Je to pro mě těžké.“ Otec by měl zůstat klidný a popsat, co se děje: „Uklízení je pro ni těžké, možná potřebuje pomoc. Možná proto pláče a leží na podlaze.“

Rozhodnutí

Jak by podle vás měl otec reagovat, aby lépe pochopil toto chování jako formu komunikace?

Možnost A: Říct jí, ať přestane plakat.

Možnost B: Zůstat v klidu a pokusit se popsat situaci.

Možnost C: Ignorovat Elifino chování.

Zpětná vazba pro účastníky

Možnost A: Říct jí, aby přestala plakat, nepomůže. Naopak to může situaci ještě zhoršit.

Možnost B: Popis chování je krokem k pochopení chování jako formy komunikace. Otec zachovává klid, objektivně popisuje chování a bez odsuzování uznává Elifiny potíže.

Možnost C: Ignorování situace Elif nepomáhá sdělit její potřeby.

Hodnocení: Možnost B je nejvhodnější reakcí, protože pomáhá pečovateli interpretovat chování bez nálepkování a připravuje ho na to, aby Elif účinněji podporoval.

Reflexe a hodnocení

1. Jak objektivní popis Elifina chování změnil reakci pečovatele?
2. Co si myslíte, že se Elif snažila svým chováním sdělit?
3. Vzpomeňte si na nedávnou situaci, kdy vaše dítě plakalo nebo odmítalo spolupracovat. Jak byste mohli popsat toto chování bez použití nálepek?

1.3.2 Scénář 2: „Přerušování během telefonního hovoru“

Vzdělávací cíle / Cílový projev

Rozpoznat problematické chování jako formu komunikace.

Popsat chování dítěte pomocí jasných, pozorovatelných pojmů namísto nálepek.

Souvislosti / Východisková situace

Can je pětileté dítě s poruchou autistického spektra (ASD), které často vyhledává interakci se svou matkou. Can má omezené vyjadřovací schopnosti a potíže s čekáním, když je pozornost jeho matky upřena jinam. Can má rád pozornost své matky, ale když ji chce upoutat, projevuje fyzickou agresi, jako je křik nebo tahání za ni.

Hlavní případ

Jednoho dne, když Canova matka telefonovala u kuchyňského stolu a on si poblíž ní hrál s hračkami, Can k ní přistoupil a řekl: „Mami“, ale ona mu v tu chvíli nemohla věnovat pozornost. Poté ji opakovaně poklepal na paži a později začal křičet a pokoušel se jí vylezt na klín. Ona mu věnovala pozornost a zároveň pozastavila telefonní hovor.

Koncepční shrnutí

Can potřebuje pozornost a ačkoli je jeho chování nevhodné, funguje jako pokus o komunikaci. Neví, jak vyjádřit svou potřebu nebo touhu po pozornosti. Předcházející událostí je to, že matka věnuje pozornost telefonu a ne jemu, chováním je křik a tahání za ni, aby se mu dostalo na klín, a důsledkem je matčina pozornost vůči němu a přerušení telefonního hovoru. Can se rychle naučí, že tato chování fungují k získání pozornosti, a tak v nich pokračuje.

Matka by mohla zůstat klidná a zhodnotit situaci, aby pochopila, proč se takto chová. Ví, že Canovi chybí účinné a společensky přijatelné komunikační dovednosti. Místo toho, aby řekl: „Mami, potřebuji pomoc“ nebo „Podívej, mami“, křičí a tahá ji za ruku. Pochopení této skutečnosti jí pomůže naučit ho, jak o pozornost požádat vhodným způsobem („Mami, potřebuji pomoc“ nebo „Podívej, mami“).

Rozhodnutí

Can tahá pečovatelku za ruku a křičí, zatímco telefonát pokračuje. Jak by měla pečovatelka reagovat, aby chápala toto chování jako komunikaci?

Možnost A: Klidně popište chování a uznat potřebu:

„Táhneš mě za ruku a křičíš. Chceš, abych ti věnovala pozornost.“

Možnost B: Řekni: „Chováš se nezdvořile. Okamžitě s tím přestaň,“ a zvedni hlas.

Možnost C: Okamžitě ukončit telefonát, aniž bys cokoliv řekl, a soustředit se na Cana.

Zpětná vazba pro účastníky

Možnost A: Tato reakce odráží chápání chování jako komunikace. Pečovatel popisuje, co se děje, a uznává Canovu potřebu bez hodnocení.

Varianta B: Škatulkování chování zvyšuje stres a nepomáhá identifikovat, co Can sděluje. Tato reakce může chování ještě zhoršit.

Možnost C: Ačkoli je Canovi věnována pozornost, pečovatel mu nepomáhá naučit se vhodnější způsob, jak sdělit svou potřebu.

Hodnocení: Cílem tohoto scénáře je interpretovat chování jako komunikaci, nikoli jako nevhodné chování. *Možnost A* je nejúčinnější reakcí, protože pomáhá pečovateli zachovat klid, porozumět sdělení dítěte a připravit se na výuku vhodných komunikačních dovedností.

Reflexe a hodnocení

Jakou potřebu se Can snažil svým chováním sdělit?

Jak by mohlo označení Cana za „nezdvořilého“ ovlivnit budoucí vzájemné vztahy?

Vzpomeňte si na situaci, kdy vás vaše dítě přerušilo. Jak byste toto chování objektivně popsali?

1.3.3 Scénář 3: „Zakrývání uší v obchodě s potravinami“

Vzdělávací cíle/Cílový projev

Rozpoznat problematické chování jako komunikaci související se smyslovými potřebami.

Definovat a popsat chování dítěte pomocí pozorovatelných pojmů.

Souvislosti/východisková situace

Deniz je tříleté dítě se smyslovou citlivostí a omezenými jazykovými schopnostmi. Je citlivý na hlasité zvuky, zejména na přeplněných místech, ale postrádá dovednosti, jak vyjádřit své nepohodlí. Když je v okolí hluk, Deniz si zakrývá uši, pláče a padá na zem, takže jeho rodiče dané místo okamžitě opouštějí.

Hlavní případ

Jednoho dne jsou venku v přeplněném nákupním centru, kde hraje hudba na pozadí. O několik minut později se z reproduktorů ozve hlášení. Deniz začne křičet a zakrývá si uši. Jeho rodiče se cítí ve stresu, protože se na ně upírá veškerá pozornost. Říkají: „Ach, on přehání.“ Deniz však padá na podlahu, zatímco hluk pokračuje.

Koncepční shrnutí

Deniz se snaží sdělit své smyslové nepohodlí. Křik a zakrývání uší je jediný způsob, jakým to umí vyjádřit a vyhnout se nepohodlí. Hlasitý hluk je předcházející událostí, zatímco chováním je křik a padání na podlahu. Důsledkem je možnost opustit dané místo s rodiči.

Z pohledu sociální komunikace Denizovi chybí jazykové schopnosti, aby mohl vyjádřit: „Potřebuji si odpočinout“ nebo „Tady je příliš hlučno.“ Jakmile si to jeho rodiče uvědomí, začnou s ním soucítit a uznávají jeho chování. Denizovo chování má svou funkci a jeho emocionální pohoda je důležitá. Tento přístup pomáhá rodičům naučit ho jednoduchá slova, kterými může naznačit „nepohodlí“, nebo mu ukázat jednoduché vizuální kartičky s nápisem „Potřebuji si odpočinout“. Také se snaží tomuto chování předcházet tím, že s sebou nosí sluchátka s potlačením hluku.

Rozhodnutí

Jak by podle vás měli Denizovi rodiče reagovat, aby chápali jeho chování jako formu komunikace, když leží na podlaze?

Možnost A: Říct mu: „Přestaň plakat. Jsi v pořádku.“

Možnost B: Ignorovat Denizovo chování.

Možnost C: Zůstat v klidu a popsat situaci:

„Zakrýváš si uši a pláčeš. Je tu velký hluk.“

Zpětná vazba pro účastníky

Možnost A: Zlehčování Denizova prožitku může zvýšit jeho úzkost a nepomáhá řešit to, co se snaží sdělit.

Možnost B: Ignorování chování Denizovi nepomáhá cítit se podporován a může vést k eskalaci emocí.

Možnost C: Tato reakce odráží chápání chování jako komunikace. Pečovatel uznává Denizovo smyslové nepohodlí a zůstává v klidu.

Hodnocení: Varianta C je nejvhodnější reakcí, protože pomáhá pečovateli správně interpretovat chování dítěte a reagovat s empatií a podporou.

Reflexe a hodnocení

Jaké smyslové faktory v této situaci vyvolaly Denizovo chování?

Jak by mohlo označení Deniz za „přehnaně reagujícího“ ovlivnit budoucí výlety?

Vzpomeňte si na situaci, kdy vaše dítě projevilo nepohodlí v rušném prostředí. Jak byste toto chování mohli objektivně popsat?

1.4 ANALÝZA CHOVÁNÍ POMOCÍ MODELU ABC

Cíl výuky

Pečovatelé se naučí analyzovat problematické chování dětí tím, že identifikují, co se děje před chováním (předcházející událost), během chování (chování) a po chování (následek), aby pochopili, proč k tomuto chování dochází a proč přetrvává.

Proč je tato kompetence důležitá?

Pochopení chování jako formy komunikace je prvním krokem; trvalá změna chování však vyžaduje, aby pečovatelé rozuměli vzorcům v každodenních situacích. Mnoho problematických chování je neúmyslně posilováno, protože pečovatelé se soustředí pouze na to, jak chování v daném okamžiku zastavit, aniž by si všimli, co ho vyvolalo nebo co po něm následovalo. Model ABC poskytuje jednoduchý a praktický rámec, který pečovatelům pomáhá pozorovat chování objektivněji a reagovat promyšleněji (Dunlap et al., 2013).

U dětí se speciálními vzdělávacími potřebami ve věku od 2 do 7 let, jako jsou děti s poruchou autistického spektra (ASD), mentálním postižením (ID), opožděným vývojem řeči nebo obtížemi se smyslovou regulací, je chování silně ovlivněno událostmi v prostředí a reakcemi dospělých. Použití vzorce ABC umožňuje

pečovateliům identifikovat běžné spouštěče, jako jsou přechody mezi činnostmi, nejasné pokyny, únava, hlad nebo smyslové přetížení, stejně jako důsledky, které mohou neúmyslně udržovat dané chování, jako je zvýšená pozornost, zrušení úkolu nebo přístup k oblíbeným předmětům.

Tato kompetence pomáhá pečovateliům přejít od emocionálních reakcí k rozhodování založenému na datech. Díky pochopení příčin chování mohou pečovateli volit preventivní strategie, učit náhradní chování a účinněji posilovat pozitivní chování, což je předmětem pozdějších kompetencí (Brookman-Frazee et al., 2006).

Jak tuto dovednost používat?

Pečovateliům se doporučuje používat model ABC během každodenních rutin, jako jsou jídlo, hra, usínání, vzdělávací aktivity a výlety do okolí. To nevyžaduje formální sběr dat ani dlouhé písemné poznámky. K identifikaci vzorců postačí krátká pozorování v průběhu několika dní.

Cílem analýzy ABC je objektivně porozumět chování. Je důležité vyvarovat se hodnocení chování. Místo toho se zaměřujeme na to, čeho dítě prostřednictvím problematického chování dosahuje nebo čemu se vyhýbá. Pečovateli by měli pozorovat akce související s daným chováním i všechny události v okolí, které by mohly chování ovlivnit.

1.4.1 Scénář 1: „Odmítání začít s domácími úkoly“

Vzdělávací cíle/cílový projev

Identifikovat antecedent, chování a důsledek daného chování.

Uvědomit si, jak naše reakce mohou problematické chování posilovat.

Souvislosti/východisková situace

Emir je šestileté dítě s poruchou autistického spektra (ASD), které chodí do první třídy. Má potíže s úkoly, které musí samostatně vypracovat u svého stolu. Když je požádán, aby se posadil a věnoval se úkolu, rozruší se a skloní hlavu. Pokud je jeho

úkol odložen, dostává od dospělých zvýšenou pozornost. Díky tomu se naučil, že skloněním hlavy se může úkolu vyhnout.

Hlavní případ

Emir přijde ze školy domů a krátce nato mu otec řekne: „Je čas na domácí úkoly.“

Emir se rozruší, odstrčí list s úkoly a sklouzne ze židle na podlahu. Jeho otec si pomyslí: „Měl dlouhý den,“ a řekne: „Dobře, uděláme to později.“ Emir okamžitě přestane protestovat a jde si hrát.

Koncepční shrnutí

V tomto scénáři je antecedentem výzva otce k domácím úkolům, zatímco chováním je vztekání, fňukání a sklouznutí na podlahu. Následkem je, že úkol je odložen. Emir se tímto chováním snaží „vyhnout se/uniknout“ domácím úkolům.

Otec zrušil domácí úkol v reakci na problémové chování a neúmyslně tak Emirovo chování posílil. Identifikace ABC a pochopení „proč“ dítě vykazuje problémové chování pomáhá pečovateli při prevenci a při volbě výchovných strategií.

Rozhodnutí

Emir přestal plakat poté, co mu byl domácí úkol zrušen. Jak by to měl otec interpretovat?

Možnost A: Zrušení domácího úkolu pomohlo Emiru vyhnout se/uniknout chování.

Možnost B: Emir rád pláče, ale snadno přestane.

Možnost C: K tomuto chování došlo náhodně.

Zpětná vazba pro účastníky

Možnost A: Tato odpověď správně identifikuje vzorec ABC. Požadavek na domácí úkol chování vyvolal a zrušení úkolu ho posílilo.

Možnost B: Škatulkování dítěte nepomáhá identifikovat vzorce ani podporovat učení.

Možnost C: Porozumění vzorcům pomáhá pečovateli reagovat efektivněji.

Hodnocení: V tomto případě je správnou odpovědí možnost A.

Reflexe a hodnocení

Co bylo v této situaci předcházející událostí?

Jaký důsledek následoval po Emirově chování?

Vzpomeňte si na úkol, kterému se vaše dítě vyhýbá. Co se obvykle stane hned po tomto chování?

1.4.2 Scénář 2: „Pláč, když je požádáno, aby uklidilo hračky“

Vzdělávací cíle/Cílový projev

1. Identifikovat předcházející událost, chování a následek během přechodové fáze.
2. Pochopit, jak reakce dospělých během přechodových situací mohou udržovat problematické chování.

Souvislosti/východisková situace

Zeynep je čtyřleté dítě s opožděným vývojem řeči, které rádo samostatně hraje s kostkami a figurkami. Má potíže s ukončením oblíbené činnosti a přechodem k nové rutině.

Když se Zeynep během úklidu rozruší, pečovatelé jí často pomáhají uklízet nebo přechod odloží, což může toto chování udržovat.

Hlavní případ

Kolem večere si Zeynep před večeří hraje na podlaze se svými kostkami. Její pečovatelka řekne: „Je čas uklidit a připravit se na večeři.“ Pečovatelka sáhne po úložné krabici a položí ji vedle Zeynep.

Zeynep se podívá na kostky, zamračí se a krabici odstrčí. Začne hlasitě plakat a hodí kostku přes celou místnost. Pečovatelka je znepokojená a pomyslí si: „Pokaždé, když uklízíme, je tak rozrušená.“

Zeynep stále pláče, a tak pečovatelka řekne: „Dobře, tentokrát to uklidím já,“ a hračky posbírá. Zeynep přestane plakat a přijde k stolu na večeři.

Koncepční shrnutí

Tento scénář je zjevně dobrým příkladem toho, jak nám analýza ABC pomáhá vysvětlit, proč se během přechodů objevují problematická chování. V tomto příkladu je antecedentem „ “ – „výzva, aby přestala hrát a uklidila“. Chováním je „pláč, odstrčení krabice a odhození hračky“. Následkem je to, že pečovatelka umožnila Zeynep vyhnout se úkolu tím, že za ni uklidila.

Zeynep se tak zachovala, protože se chtěla vyhnout nepříjemnému přechodu a pokračovat v hraní. Zeynep možná neví, co bude následovat, a proto má potíže ukončit svou oblíbenou činnost.

Když za ni pečovatel uklidí, neúmyslně posiluje její chování spočívající v pláči a odmítání. Její pečovatelé mohou tuto situaci využít jako příležitost k učení, aby se připravili a použili preventivní strategie, jako je varování před změnou činnosti („ještě dvě minuty na hraní“), vizuální kartičky pro přechody mezi činnostmi a nabídka možností, co uklidit.

Závěry

Jak by pečovatelé měli interpretovat výsledky vzorce ABC?

Možnost A: Zeynep možná takhle pláče. To je v pořádku.

Možnost B: Zeynep plakala, protože byla velmi unavená.

Možnost C: Toto chování jí pomohlo vyhnout se přechodu.

Zpětná vazba pro účastníky

Možnost A: K pláči může dojít, ale je třeba určit jeho funkci.

Možnost B: Analýza ABC ukazuje jasný vzorec pro funkci „úniku“.

Možnost C: Žádost o úklid vyvolala toto chování a zrušení požadavku na přechod posílilo její problematické chování.

Hodnocení: Cílem bylo identifikovat antecedenty, chování a důsledky během přechodů, takže *varianta C* je nejpřesnější interpretací.

Reflexe a hodnocení

1. Jaký byl antecedent ve scénáři Zeynep?
2. Jaký byl důsledek?
3. Vzpomeňte si na přechod, se kterým má vaše dítě potíže. Co se obvykle stane hned po tomto chování?

1.4.3 Scénář 3: „Odchod z učebny během samostatné práce“

Vzdělávací cíle/Cílový projev

1. Určete podnět, chování a následek (ABC analýza)
2. Pochopte, jak naše reakce mohou neúmyslně posilovat chování dítěte.

Souvislosti/východisková situace

Ahmet je sedmileté dítě s Downovým syndromem. Ahmet dokáže splnit krátké úkoly, ale má potíže udržet pozornost při delší samostatné práci. Doma vstává ze židle, když se mu domácí úkol nebo jiná činnost jeví jako obtížná. Když k tomu dojde, matka mu dovolí si odpočinout.

Hlavní případ

Po škole má Ahmet za úkol samostatně napsat sloh. Jeho matka mu řekne: „Ahmete, napiš tři věty o tom, jak se ti dnes dařilo ve škole,“ a položí mu před něj pracovní list. Ahmet napíše jednu větu a přestane. Rozhlédne se kolem, vstane a jde k knihovně. Jeho matka mu řekne: „Můžeš si udělat přestávku, ale sedni si tiše.“ Ahmet se posadí a už se k psaní nevrátí.

Koncepční shrnutí

V tomto scénáři je antecedentem pokyn matky, aby dokončil písemný úkol, zatímco chováním je přerušování práce a odchod od stolu. Následkem je odložení práce a povolení přestávky.

Ahmet to udělal, protože se chce vyhnout/uniknout psacímu úkolu. Ahmetovi chybí schopnosti vyjádřit, že úkol je pro něj obtížný a že potřebuje pomoc.

Jeho matka neúmyslně posílila jeho chování tím, že mu povolila přestávku. Uvědomění si této skutečnosti pomáhá matce naplánovat preventivní strategie, jako je úprava délky úkolu a nabídnutí pomoci.

Rozhodnutí

Jak by měla Ahmetova matka interpretovat analýzu ABC?

Možnost A: Ahmet není motivovaný, proto opustil své místo.

Možnost B: Ahmetovo chování znamená, že se chce „vyhnout“ práci.

Možnost C: K tomuto chování mohlo dojít náhodou.

Zpětná vazba pro účastníky

Možnost A: Škatulkování není účinným způsobem, jak tuto situaci vysvětlit.

Možnost B: Náročnost úkolu ho donutila k útěku, což situaci vysvětluje.

Možnost C: Toto chování se řídí určitým vzorem.

Hodnocení: *Možnost B* je nejpřesnější interpretací, protože analýza ABC ukazuje jeho funkci.

Reflexe a hodnocení

1. Co bylo v této situaci antecedentem?
2. Jaký byl důsledek?
3. Vzpomeňte si na úkol, kterému se vaše dítě doma vyhýbá.

Co se stane po tomto chování?

1.5 PREVENCE NÁROČNÉHO CHOVÁNÍ

V této lekci jsme si vysvětlili, jak mohou rodiče porozumět problematickému chování dětí a jak je mohou nasměrovat pomocí pozitivních a praktických strategií. Chování

děti 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 by děti byly „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. Tato část se nejprve zaměřila 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 chování 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 znalost rutiny 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 předvídatelnějším 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 prostřednictvím neustálého napodobování, dostatku příležitostí k procvičování a zpětné vazby v podobě oprav a pochvaly za použití naučených dovedností a chování.

Cíl výuky

Pečovatelé se naučí, jak předcházet problémovým chováním pomocí předvídatelných rutin, jednoduchých a jasných pokynů, nabízení možností volby, přípravy na změny a uspořádání prostředí.

Proč je tato kompetence důležitá?

Provedením drobných změn a úprav můžeme předejít mnoha problémovým chováním ještě předtím, než k nim vůbec dojde. Porozumění rutinám, pokynům nebo očekáváním může být pro děti příliš náročné a může vést k problémovým chováním (Fettig et al., 2014).

Pečovatelé mohou děti připravit na úspěch pomocí preventivních strategií. Reagovat na chování je snadné, ale prevence je důležitější, abychom se s problematickým chováním nemuseli potýkat. Klíčem je zabránit mu ještě předtím, než k němu dojde. K tomu musíme identifikovat, co dané chování spouští, a poté tyto spouštěče odstranit. Například jasné, jednoduché a vizuální pokyny pomáhají dětem porozumět očekáváním, včasné upozornění na změny jim usnadňuje přechod k další rutině a úprava prostředí (omezení hluku, jasného světla) pomáhá dětem regulovat jejich smyslové potřeby (Dunlap et al., 2013).

Jak tuto dovednost využít?

Pečovatelům se doporučuje uplatňovat preventivní strategie během každodenních činností, jako je probouzení, jídlo, hra, vzdělávací aktivity, usínání a výlety do okolí.

Tyto strategie jsou neúčinnější, jsou-li používány důsledně a ještě předtím, než se problémové chování projeví.

Pečovatelé by se měli soustředit vždy na jednu rutinu nebo situaci a sledovat, kdy je nejvíce pravděpodobné, že dojde k problémovému chování. Na základě potřeb dítěte lze poté zvolit preventivní strategie. Například dítěti, které má potíže s kými přechody, mohou pomoci varování a vizuální odpočítávání, zatímco dítě, které se brání plnění úkolů, může lépe reagovat na jasné pokyny nebo možnost volby.

Aktivity v rámci této kompetence jsou flexibilní a lze je přizpůsobit v závislosti na úrovni vývoje dítěte, jeho komunikačních dovednostech a konkrétních potřebách. Pečovatelé mohou upravit rutiny, zjednodušit pokyny nebo přizpůsobit prostředí, přičemž zachovají přiměřená očekávání. Cílem není odstranit požadavky, ale zajistit, aby očekávání byla jasná a dosažitelná.

1.5.1 Scénář 1: „Ranní rutina před odchodem z domu“

Vzdělávací cíle/Cílový projev

1. Zjistit, jak mohou předvídatelné rutiny a jasné pokyny zabránit problémovému chování.
2. Pochopit, jak může včasná příprava snížit stres během každodenních přechodů.

Souvislosti/východisková situace

Merve je pětileté dítě s vývojovým zpožděním. Má potíže s přechodem mezi ranními činnostmi, zejména když se její rutiny změní a očekávání nejsou jasně vysvětlena. Její otec spěchá, aby za ni úkol dokončil, aby se neublížila.

Hlavní případ

V pondělí ráno si Merve vesele hraje s hračkami. Její otec řekne: „Merve, musíš se obléct. Jdeme pozdě do školy,“ a hledá jí boty a bundu. Merve začne fňukat. Když to

její otec důrazně zopakuje, její chování se ještě zhorší – padne na podlahu a odmítá se hnout. Její otec řekne: „Ach jo, každé ráno je to boj,“ a oblékne ji.

Koncepční shrnutí

V tomto scénáři působily jako spouštěč (předcházející událost) náhlý pokyn otce a nedostatečná příprava. Chování zahrnovalo pláč a odmítání, zatímco důsledkem bylo, že otec Merve oblékl.

Merveina reakce může odrážet zmatení nebo potíže s neočekávanou změnou. Jak jsme se již dříve naučili, malým dětem prospívají rutiny, které jsou předvídatelné a jasně strukturované. Její otec by mohl přechod usnadnit zavedením strukturované rutiny s konzistentním pořadím kroků. Mohl by jí dávat varování, pokyny krok za krokem a používat vizuální kartičky s rozvrhem, aby jí ukázal, co bude následovat.

Rozhodnutí

Co by mohl otec na základě preventivních strategií udělat, aby k této situaci nedošlo?

Možnost A: Dávat jí stále více pokynů. Bude v pořádku.

Možnost B: Zavést jasný a předvídatelný režim.

Možnost C: Neříkat jí, co se od ní očekává.

Zpětná vazba pro účastníky

Možnost A: Zvyšování naléhavosti může zvýšit stres a problémové chování.

Možnost B: Použití preventivních strategií prostřednictvím vytvoření struktury a jasnosti je účinné.

Možnost C: Odstranění očekávání nepodporuje rozvoj dovedností.

Hodnocení: *Možnost B* je nejúčinnější strategií, protože zavedení jasných a předvídatelných rutin snižuje nejistotu.

Reflexe a hodnocení

1. Která část ranního režimu byla pro Merve matoucí?

2. Jak by předvídatelný režim mohl tuto situaci změnit?
3. Vzpomeňte si na rutinu, se kterou má vaše dítě potíže. Co byste mohli připravit předem, aby to pro něj bylo snazší?

1.5.2 Scénář 2: „Odmítání vybrat si oblečení před školou“

Vzdělávací cíle/Cílový projev

1. Naučit se, jak omezená nabídka možností zabraňuje odporu.
2. Uvědomte si, jak výběr pomáhá při spolupráci.

Souvislosti/východisková situace

Selim je šestileté dítě s diagnostikovanou poruchou autistického spektra (ASD). Selim se dokáže vyjadřovat pomocí celých vět. Projevuje však odpor, když za něj někdo rozhoduje. Jeho matka mu ráno vybírá oblečení, aby urychlila přípravu do školy. Selim se brání, odhazuje oblečení a lehne si na postel. Tím zdržuje ranní rutinu a zvyšuje pozornost, kterou mu okolí věnuje, což se mu líbí.

Hlavní případ

Brzy ráno přinese Selimova matka tričko a řekne: „Obleč si tohle, synku, brzy odcházíme.“ Selim odpoví: „Ne, to se mi nelíbí.“ Matka na to odpoví: „Tohle si dneska vezmeš,“ ale Selim odmítne a sedne si na postel. Matka si pomyslí: „Bože, zase přijdeme pozdě,“ a řekne mu: „Dobře, vyber si jinou.“ Selim to klidně udělá a vyrazí ven.

Koncepční shrnutí

V tomto scénáři bylo předcházejícím podnětem to, že mu bylo řečeno, co si má obléct, aniž by se ho někdo zeptal. Chováním je verbální odmítnutí a vyhýbání se situací tím, že si sedne na postel. Důsledkem je získání kontroly tím, že si sám vybere, co si oblékne.

Selimovy reakce naznačují potřebu autonomie a posílení vlastní moci. Děti se cítí silnější, když si samy volí. Děti spolupracují a upouštějí od boje o moc, když jim jsou nabídnuty vhodné možnosti.

Rozhodnutí

Jakou preventivní strategii by měla matka u Selima použít?

Možnost A: Vybrat Selimovi oblečení.

Možnost B: Nechat ho rozhodnout, co chce.

Možnost C: Nabídnout Selimovi dvě vhodná řešení, aby se naučil spolupracovat.

Zpětná vazba pro účastníky

Varianta A: Kontrola ze strany dospělého může vyvolat větší odpor.

Varianta B: Nechat ho dělat, co chce, ho nenaučí spolupráci.

Možnost C: Nabídnutí dvou možností učí spolupráci.

Hodnocení: Možnost C je nejúčinnější strategií.

Reflexe a hodnocení

1. Co v této situaci vyvolalo Selimovo odmítnutí?
2. Jak nabídka možnosti volby změnila Selimovu reakci?
3. Vzpomeňte si na rozhodnutí, proti kterému se vaše dítě brání. Jak by omezený výběr mohl pomoci zmírnit konflikt?

1.5.3 Scénář 3: „Záchvat vzteku při přechodu od času stráveného u obrazovky“

Vzdělávací cíle/Cílový projev

1. Naučte se, jak příprava na přechody usnadňuje samotný přechod.
2. Zjistěte, jak varování a jasná očekávání podporují spolupráci.

Souvislosti/východisková situace

Bora je sedmileté dítě s mentálním postižením, které si po škole rádo hraje na tabletu. Má potíže s přechodem z jedné činnosti na druhou, pokud k němu dojde náhle. Pokud není předem oznámeno, že čas strávený u obrazovky končí, hádá se, pláče a odmítá se hnout. Poté dostane více času.

Hlavní případ

Večer sedí Bora na gauči a hraje si na tabletu. Jeho otec říká: „Boro, pojďme jíst. Večeře je hotová. Odlož ten tablet.“ Bora odpoví: „Teď ne. Mám ještě další úrovně.“ Otec řekne: „Hned to vypni,“ ale Bora zakřičí: „Ne!“ a hodí tablet na gauč.

Když pečovatel zopakuje: „Hned to vypni,“ Bora zvýší hlas, řekne „Ne“ a hodí tablet na pohovku. Poté si zakryje obličej rukama a začne hlasitě plakat. Pečovatel se cítí frustrovaný a pomyslí si: „To se děje každý večer.“ Otec, frustrovaný, si pomyslí: „Při každé večeři je to pořád stejné,“ a řekne: „Dobře, fajn. Ještě pět minut.“

Koncepční shrnutí

Předcházející událostí byl náhlý pokyn bez varování. Chováním bylo hádání se a házení tabletu a důsledkem bylo získání delšího času u obrazovky. Bora se tak choval, protože chtěl získat více času u obrazovky, a ten také dostal.

Připravit ho na změnu pomocí strategie „nejdřív-pak“ (např. „nejdřív večeře a pak více času na tabletu“) a dávat varování, jako „ještě pět minut na dokončení úrovně a pak večeře“, by mohlo být účinnější prevencí.

Rozhodnutí

Co by měl otec udělat, aby omezil čas strávený u obrazovky a zabránil tomuto chování?

Možnost A: Vydat varování předem a použít strategii „nejprve... pak“

Možnost B: Projevit autoritu a vzít tablet.

Možnost C: Nechat mu čas, když chce hrát déle.

Zpětná vazba pro účastníky

Možnost A: Varování a použití principu „nejdřív... pak“ je účinnější.

Možnost B: Náhlé změny mohou zvýšit frustraci a odpor.

Možnost C: Odstranění omezení nepodporuje rovnováhu v rutíně ani seberegulaci.

Hodnocení: Možnost A je nejúčinnější strategií.

Reflexe a hodnocení

1. Co vyvolalo Borovo chování?
2. Jak prodloužení času stráveného před obrazovkou ovlivnilo jeho chování?
3. Vzpomeňte si na nějakou situaci přechodu s vaším dítětem. Jak by mohlo pomoci varování?

1.6 VÝUKA NÁHRADNÍCH CHOVÁNÍ

Cíl výuky

Pečovatelé se naučí učit děti funkčním náhradním chováním, které slouží stejnému účelu jako problematické chování, jako je žádání o pomoc, žádání o přestávky, čekání, sdělování potřeb a používání jednoduchých strategií seberegulace.

Proč je tato kompetence důležitá?

Prevence problematického chování je důležitým krokem, ale k dlouhodobé změně chování dochází teprve tehdy, když se děti naučí, co mají dělat místo toho. Mnoho dětí se speciálními vzdělávacími potřebami ve věku od 2 do 7 let se chová problematicky, protože jim chybí dovednosti potřebné k vyjádření svých potřeb, zvládání frustrace nebo regulaci emocí. Pokud děti nemají k dispozici účinné alternativy, stává se problematické chování nejrychlejším a nejspolehlivějším způsobem, jak uspokojit své potřeby (Fox & Hemmeter, 2014).

Funkční náhradní chování představuje pozitivní a vhodné jednání, které uspokojuje stejnou potřebu jako problematické chování. Například dítě, které pláče, aby se vyhnulo náročnému úkolu, může mít prospěch z toho, že se naučí požádat o přestávku. Dítě, které

udeří, aby upoutalo pozornost, se může naučit poklepat pečovateli na paži nebo ho oslovit jménem. Jsou-li náhradní chování snáze použitelná a účinnější než problematické chování, děti se na ně přirozeně začnou spoléhat (Akemoglu & Hinton, 2025).

Naučení náhradních chování podporuje komunikaci, samostatnost a emoční regulaci dětí. Místo toho, aby se pečovatelé soustředili na zastavení chování, zaměřují se na budování dovedností. Tento přístup snižuje frustraci, zvyšuje úspěšnost a posiluje vztah mezi pečovatelem a dítětem (Dunlap et al., 2013).

Jak tuto dovednost využít?

Pečovatelé by měli naučit náhradní chování předtím, než k problematickému chování dojde, kdykoli je to možné. Nové dovednosti se nejlépe zavádějí v klidných chvílích a opakovaně se procvičují v rámci každodenních rutin, jako je hraní, vzdělávací aktivity, jídlo a přechody mezi činnostmi. Pečovatelé mohou chování předvést, poskytovat podněty a okamžitě reagovat, když se dítě pokusí novou dovednost použít.

Náhradní chování by mělo být pečlivě vybíráno. Musí plnit stejnou funkci jako problematické chování, být pro dítě snazší k použití a odpovídat jeho vývojové úrovni a komunikačním schopnostem. U dětí s omezenými jazykovými schopnostmi může náhradní chování zahrnovat gesta, obrázkové karty nebo jednoduchá slova. U starších dětí může náhradní chování zahrnovat krátké slovní žádosti nebo strategie seberegulace. Aktivitu v rámci této kompetence lze přizpůsobit podle individuálních potřeb dítěte, jeho diagnózy (například ASD nebo mentální postižení) a denního režimu. Účinnější je učit vždy jen jednu náhradní činnost najednou.

1.6.1 Scénář 1: „Naučit se požádat o pomoc při domácích úkolech“

Vzdělávací cíle/Cílový projev

1. Předvedení, jak požádat o pomoc.
2. Posílení náhradního chování.

Souvislosti/východisková situace

Efe je veselý šestiletý chlapec s diagnózou ASD. Obvykle má potíže s samostatným dokončováním úkolů. Když se mu úkol zdá obtížný, začne být rozrušený, odhazuje si pomůcky na domácí úkoly a odmítá úkol dokončit. Jeho otec mu v minulosti pomáhal nebo úkol dokončoval za něj, ale nikdy neuvažoval o tom, že by ho naučil novou dovednost.

Hlavní případ

Večer sedí Efe u stolu. Napíše jen jeden řádek, pak se zastaví, zamračí se a odsunuje pracovní list. Později také upustí tužku na podlahu a odejde od stolu.

Otec ho pozoruje, všimne si Efeových prvních známek frustrace a klidně mu řekne: „Řekni: ‚Pomoz mi, prosím.‘“ Efe však dál pláče. Otec počká 3–5 sekund a zopakuje: „Efe, řekni: ‚Pomoz mi, prosím.‘“ Efe řekne „pomoz“ a otec ho okamžitě pochválí slovy: „Skvělá práce, že jsi řekl ‚pomoz‘,“ a hned mu pomůže.

Koncepční shrnutí

V tomto scénáři Efe nevěděl, jak správně komunikovat nebo požádat o pomoc při náročném úkolu. Jeho otec si všiml Efeových známek frustrace a rychle zareagoval, aby tuto příležitost využil k naučení nového náhradního chování prostřednictvím modelování: „Řekni ‚pomoc, prosím‘“. Nyní slovo „pomoc“ nahrazuje Efeovo problematické chování.

Rozhodnutí

Otec chce, aby Efe dokončil domácí úkol. Co by měl udělat?

Možnost A: Udělat domácí úkol za Efeho.

Možnost B: Naučit Efeho požádat o pomoc.

Možnost C: Ignorovat Efeho chování.

Zpětná vazba pro účastníky

Možnost A: Dokončení úkolu za něj nenaučí nové chování.

Možnost B: Naučit Efeho novému chování, jak požádat o pomoc, odstraní tyto projevy

chování.

Možnost C: Ignorování nenaučí novou dovednost a může zvýšit frustraci.

Hodnocení: Jelikož cílem je naučit ho náhradní chování, je nejúčinnější reakcí *možnost B*.

Reflexe a hodnocení

1. Co se Efe snažil sdělit tím, že plakal a odešel od stolu?
2. Jak to, že jste ho naučili říkat „pomoc“, změnilo situaci?
3. Kdy byste mohli nacvičit žádání o pomoc v klidných chvílích?

1.6.2 Scénář 2: „Naučit dítě požádat o přestávku“

Vzdělávací cíle/Cílový projev

1. Naučit dítě regulovat emoce předtím, než se naučí náhradní chování.
2. Pochopit, kdy je třeba přerušit činnost, aby se dítě mohlo připravit na osvojení nové dovednosti.

Souvislosti/výchozí situace

Nil je sedmiletá dívka s mírnou mentální retardací. Když se setká s dlouhými úkoly, snadno se frustruje, pláče, opustí své místo a odmítá úkol dokončit.

Hlavní případ

Jednoho dne jí matka dá jednoduchou skládačku. Nil na skládačce chvíli pracuje, ale když si uvědomí, že to zabere čas, začne se vztekat, odhazuje dílky a říká: „Nechci skládačky.“

Její matka si tohoto chování všimne a řekne jí, aby na chvíli přestala. Odloží skládačku a tiše sedí s Nil, aby se uklidnila. Poté Nil řekne: „Příště řekni: ‚Přestávku, prosím.‘“

Koncepční shrnutí

Načasování výuky nového náhradního chování/dovednosti je velmi důležité. V tomto scénáři matka jednala rychle, ale dbala na to, aby Nil naučila novou dovednost, až když byla Nil klidná. Jakmile se uklidnila, naučila ji náhradní chování, kterým je požádat o „přestávku“.

Rozhodnutí

Pečovatelka chce Nil podpořit při náročných úkolech. Jaká je v této chvíli nejúčinnější reakce?

Možnost A: Krátce přerušit činnost, aby se Nil uklidnila, a teprve poté ji naučit, jak požádat o přestávku.

Možnost B: Vyzvat Nil, aby řekla „přestávku, prosím“, zatímco pláče.

Možnost C: Trvat na tom, aby Nil úkol dokončila bez přerušení.

Zpětná vazba pro účastníky

Možnost A: Tato reakce podporuje regulaci emocí a připravuje dítě na to, aby se později naučilo náhradní chování.

Možnost B: Naučit nové dovednosti v době silného stresu je často neúčinné.

Možnost C: Naléhání může zvýšit odpor.

Hodnocení: Správnou odpovědí je *možnost A*, protože cílem je naučit dítě náhradní dovednosti.

Reflexe a hodnocení

1. Co udělala matka, aby Nilovi pomohla?
2. Proč je načasování výuky náhradních dovedností důležité?
3. Kdy by měl pečovatel procvičovat náhradní dovednosti?

1.6.3 Scénář 3: „Naučit dítě čekat místo toho, aby se chytalo“

Kontext

Domácí rutina: Čas přípravy svačiny.

Vzdělávací cíle/Cílový projev

1. Naučit „čekání“ jako náhradní chování/dovednost.
2. Uvědomit si, jak důležitý je načasování výuky.

Pozadí/východisková situace

Kerem je čtyřletý chlapec s globálním vývojovým zpožděním. Jeho zpoždění je doprovázeno také obtížemi v expresivní řeči. Kerem miluje svačinky, ale místo toho, aby počkal na svého otce, vezme si, co chce, nebo začne plakat a padne na zem.

Hlavní případ

V kuchyni Kerem vidí, jak jeho otec připravuje svačinky. Přejde ke stolu a snaží se nějakou vzít, zatímco otec říká: „Počkej.“ Kerem je rychlý, jednu si vezme, ale také pláče.

Otec mu talíř jemně vezme zpět a tiše čeká, až se Kerem uklidní. Jakmile Kerem na chvíli přestane plakat, řekne: „Hezky klidné tělíčko“ a dá mu svačinku. Později s Keremem procvičuje „čekání“ pomocí krátkého počítání a chválí ho za to, že vydržel počkat.

Koncepční shrnutí

Při výuce náhradních dovedností je důležité pečlivé načasování. Otcí se podařilo tiše počkat, až se Kerem na chvíli přestal rozplakat. Využil to jako příležitost, aby mu řekl, že dostane svačinku, když bude klidně čekat, naučil ho počítat a pochválil ho slovy „dobře jsi počkal“. Kerem se učí, že klidné chování je účinnější než popadání věcí. Pečovatel buduje úspěch tím, že procvičuje čekání v momentech s nízkým stresem a okamžitě ho chválí.

Rozhodnutí

Pečovatel chce omezit chytání věcí během svačiny. Která reakce nejlépe podporuje výuku čekání?

Možnost A: Dát svačinu okamžitě, aby se zabránilo pláči.

Možnost B: Počítat nahlas, zatímco Kerem pláče, a poté mu dát svačinu.

Možnost C: Počkat na krátký klidný okamžik před podáním svačiny a nácvik čekání provést později.

Zpětná vazba pro účastníky

Možnost A: To posiluje chování, kdy si dítě bere věci a pláče.

Možnost B: Výuka během eskalace je méně účinná.

Možnost C: Tato reakce zabraňuje posilování daného chování a podporuje osvojení dovednosti čekání.

Hodnocení: Cílem tohoto scénáře je naučit dítě **čekat** jako náhradní chování. *Možnost C* je nejúčinnější reakcí.

Reflexe a hodnocení

1. Proč je načasování důležité při podávání svačiny?
2. Jak se pečovatel vyhnul posílení chování, kdy si dítě bere svačinu?
3. Kde jinde byste mohli procvičovat krátké čekací doby?

1.7 POSILOVÁNÍ POZITIVNÍHO CHOVÁNÍ A PODPORA SEBEKONTROLY

Cíl výuky

Pečovatelé se naučí používat chválu, posilování a uklidňující strategie k posílení pozitivního chování a podpoře emoční a smyslové seberegulace dětí během každodenních činností.

Proč je tato kompetence důležitá?

Samotné učení nových dovedností a předcházení problémovému chování nestačí.

Děti nadále používají chování, které je pro ně účinné. Když jsou pozitivní chování v

rámci programu „“, jako je dodržování pokynů, sdělování potřeb, čekání nebo uklidnění, důsledně posilována, je větší pravděpodobnost, že je děti v budoucnu zopakují. U dětí se speciálními vzdělávacími potřebami ve věku od 2 do 7 let hraje posilování klíčovou roli v učení a změně chování.

Mnozí pečovatelé přirozeně soustředí pozornost na problematické chování, zatímco neúmyslně přehlíží pozitivní chování. Když pozitivní chování zůstane bez povšimnutí, děti se mohou vrátit k problematickému chování, protože to vyvolává rychlejší nebo silnější reakce. Posilování pomáhá pečovatelům tento vzorec změnit tím, že záměrně vnímají, reagují na a posilují žádoucí chování (Rahn et al., 2017).

Seberegulace je rovněž rozvíjející se dovedností u malých dětí, zejména u těch s poruchou autistického spektra (ASD), opožděným vývojem řeči nebo obtížemi se smyslovým zpracováním. Děti mohou mít potíže s uklidněním svého těla, a proto potřebují vedení, aby se naučily své tělo zklidnit (Fettig & Barton, 2014).

Jak tuto dovednost využít?

Používejte posilování a pochvalu ihned po pozitivním chování. Okamžitá zpětná vazba a okamžité posilování jsou zásadní a mají velký význam. Když se dítě začíná učit nové chování či dovednost, musí být posilování poskytováno pokaždé, když toto chování projeví. Jakmile se to dítě naučí, lze posilování poskytovat méně často.

Posilování může zahrnovat oblíbené jídlo, svačinu, nápoje, pozornost, přístup k oblíbeným hračkám či materiálům a pochvalu. Při používání pochval se ujistěte, že je pochvala konkrétně zaměřená na chování, což znamená, že dítěti řeknete, za co je odměňováno. Například místo „dobrá práce“ řekněte: „Dobrá práce, že jsi hezky čekal“, „Líbí se mi, jak jsi použil slova“, „Dobrá práce, že jsi dokončil svůj úkol“ nebo „Dobrá práce, že jsi požádal o další jídlo.“

1.7.1 Scénář 1: „Posilování klidného čekání během hraní“

Vzdělávací cíle/Cílové chování

1. Posílit klidné čekání pomocí konkrétní pochvaly.
2. Posílit sebekontrolu tím, že si všímáte raných projevů klidného chování a reagujete na ně.

Souvislosti/výchozí situace

Lina je pětileté dítě s opožděným vývojem řeči, které při hrách, kde se střídají hráči, ztrácí trpělivost. Když je pro ni čekání obtížné, často fňuká nebo popadá hračky. Pečovatelé někdy reagují až tehdy, když se Lina rozruší, což může neúmyslně snížit pozornost věnovanou klidnému chování.

Hlavní případ

Lina a její pečovatelka hrají jednoduchou deskovou hru. Je na řadě pečovatelka. Lina se posune na židli, pozorně sleduje dění a zhluboka se nadechne. Ruce má v klíně a nesáhá po herních figurkách.

Pečovatel si všimne Lininy klidné pozice a řekne: „Líbí se mi, jak klidně čekáš. Máš ruce v klíně.“ Pečovatel dokončí tah a okamžitě předá další tah Lině. Lina se usměje a pokračuje ve hře.

Koncepční shrnutí

V tomto scénáři pečovatelka okamžitě a konkrétně pochválí Linu za to, že klidně čeká, čímž zvyšuje pravděpodobnost, že se toto chování bude opakovat. Lina se učí, která chování jsou ceněna a účinná. Tím, že pečovatelé vnímají rané známky seberegulace a posilují je, pomáhají dětem opakovat strategie uklidnění ještě předtím, než dojde k eskalaci.

Rozhodnutí

Co by měla pečovatelka udělat, aby podpořila klidné čekání během her?

Možnost A: Okamžitě a konkrétně pochválit Linu, když klidně čeká.

Možnost B: Počkat, až bude Lina rozrušená.

Možnost C: Lininu klidnou chování zcela ignorovat.

Zpětná vazba pro účastníky

Možnost A: Tato reakce posiluje klidné chování a jasně učí, co má dělat.

Možnost B: Reakce až po eskalaci situace znamená promarnění příležitosti k posílení sebekontroly.

Možnost C: Ignorování klidného chování může snížit jeho budoucí výskyt.

Hodnocení: *Možnost A* je nejúčinnější reakcí.

Reflexe a hodnocení

1. Jaké klidné chování Lina projevila předtím, než přišla na řadu?
2. Proč je konkrétní pochvala důležitá?
3. Kdy byste si mohli všimnout klidného chování a pochválit ho během každodenních činností?

1.7.2 Scénář 2: „Podpora seberegulace před spaním“

Vzdělávací cíle/Cílový projev

1. Podporovat seberegulaci pomocí uklidňujících strategií.
2. Posílit snahy o použití uklidňujících strategií během každodenních činností.

Souvislosti/východisková situace

Deniz je šestileté dítě s mentálním postižením, které se před spaním stává neklidným a emocionálním. Když je rozrušený, mluví hlasitě, neustále se hýbe a odkládá ulehnutí do postele. Pečovatelé chtějí podpořit uklidnění, aniž by situaci eskalovali.

Hlavní případ

Večer, když se Deniz připravuje na spaní, začne přecházet po pokoji a mluvit hlasitě. Pečovatel si těchto známek neklidu všimne a klidně řekne: „Denizi, pojďme se společně třikrát pomalu nadechnout.“

Pečovatel předvede, jak se dýchá, tím, že pomalu vdechne a vydechne. Deniz ho napodobí při dvou dechových cyklech. Jeho hlas se ztiší a pohyby zpomalí. Pečovatel řekne: „Pěkné uklidňující dechy,“ a pokračuje v večerní rutině.

Koncepční shrnutí

Tento scénář se zaměřuje na výuku a upevňování uklidňujících strategií. Pečovatelka posiluje Denizovy pokusy o regulaci tím, že ho chválí ihned po klidném chování.

Deniz se také učí spojovat uklidňující činnosti s podporou a pozitivní zpětnou vazbou. Modelování a společná regulace tak zvyšují účast a učení. Posilování pokusů, nikoli dokonalosti, pomáhá dětem postupně budovat regulační dovednosti.

Rozhodnutí

Pečovatel chce podpořit Denizovu regulaci před spaním. Která reakce nejlépe podporuje učení?

Možnost A: Poslat Deniz okamžitě do postele, aby přestal být neklidný.

Možnost B: Počkat, až se Deniz zcela uklidní, než něco řekne.

Možnost C: Předvést uklidňující strategii, vést Deniz k tomu, aby ji vyzkoušel, a pochválit jeho pokus.

Zpětná vazba pro účastníky

Možnost A: Okamžité požadavky mohou zvýšit stres.

Možnost B: Zmeškání správného okamžiku zpomaluje učení.

Možnost C: Tato reakce účinně učí a posiluje uklidňující strategii.

Hodnocení: Cílem tohoto scénáře je podpořit seberegulaci prostřednictvím posílení.

Možnost C je nejúčinnější reakcí.

Reflexe a hodnocení

1. Jaké rané známky naznačovaly, že Deniz potřebuje podporu?
2. Jak Denizovi pomohlo napodobování se uklidnit?
3. Které strategie uklidnění fungují u vašeho dítěte nejlépe?

1.7.3 Scénář 3: „Posilování návratu k úkolu po přestávce“

Kontext

Domácí rutina: Vzdělávací aktivita s krátkou přestávkou.

Vzdělávací cíle/Cílový projev

1. Posílit návrat k úkolu po přestávce.
2. Posílit vytrvalost pomocí pozitivního posilování.

Souvislosti/Podmínky

Mert je sedmileté dítě s poruchou autistického spektra (ASD), kterému při domácích úkolech prospívají krátké přestávky. Po přestávkách se někdy brání návratu k úkolu. Pečovatelé chtějí podpořit dokončení úkolu bez nátlaku.

Hlavní případ

Mert si doma dělá domácí úkoly, ale po několika minutách práce si dá krátkou přestávku. Když mu pečovatelka řekne: „Přestávka skončila“, Mert chvíli váhá, ale pak se vrátí na své místo a vezme do ruky tužku.

Pečovatelka okamžitě řekne: „Skvělé, že ses po přestávce vrátil k práci,“ a dá Mertovi samolepku. Mert vyřeší další příklad a pokračuje v práci.

Koncepční shrnutí

Tento scénář ukazuje, jak okamžitá pochvala a malá odměna posilují návrat k úkolu, zatímco Mert se učí, že jeho úsilí a spolupráce jsou oceněny. Posilování chování

souvisejícího s motivací tedy zvyšuje zapojení a samostatnost. Jasná, pozitivní zpětná vazba učí děti, jaké chování vede k úspěchu.

Rozhodnutí

Co by měl pečovatel udělat, aby podpořil návrat k úkolu?

Možnost A: Opakovaně připomenout Mertovi, aby se vrátil k práci.

Možnost B: Okamžitě pochválit a dát malou odměnu, když se Mert vrátí k úkolu.

Možnost C: Zrušit budoucí přestávky, aby se předešlo zpožděním.

Zpětná vazba pro účastníky

Možnost A: Opakované připomínky mohou snížit samostatnost.

Možnost B: Tato reakce posiluje vytrvalost a zapojení do úkolu.

Možnost C: Zrušení přestávek může zvýšit odpor.

Hodnocení: Cílem tohoto scénáře je podpořit návrat k úkolům po přestávkách. *Možnost B* je nejúčinnější reakcí.

Reflexe a hodnocení

1. Jaké chování bylo v tomto scénáři posíleno?
2. Proč je okamžité posílení důležité?
3. Jak byste mohli posílit vytrvalost při každodenních činnostech?

1.8 SOUHRN

Tato pracovní příručka se zaměřila na to, aby pomohla pečovatelům porozumět náročnému chování dětí, předcházet mu a reagovat na něj pomocí pozitivních, praktických a vědecky podložených strategií. V celé této kapitole bylo chování prezentováno nikoli jako úmyslné nevhodné chování, ale jako smysluplná forma komunikace. U dětí se speciálními vzdělávacími potřebami ve věku od 2 do 7 let, včetně dětí s poruchou autistického spektra (ASD), opožděným vývojem řeči, mentálním postižením a potížemi se smyslovou regulací, chování často vyjadřuje neuspokojené potřeby, zmatení, frustraci nebo potíže se zvládáním každodenních nároků.

První kompetence kladla důraz na chápání chování jako komunikace. Pečovatelé si procvičovali objektivní popis chování a naučili se upustit od nálepek jako „tvrdohlavý“ nebo „líný“. Zaměřením se na to, co dítě dělá a co může svým chováním sdělovat, mohou pečovatelé reagovat klidněji a efektivněji.

Pečovatelé se naučili model ABC (antecedent – chování – důsledek). Antecedent je to, co se stane před chováním, chování je akce dítěte a důsledek je to, co se stane hned 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 když k výsledkům dochází rychle.

Pečovatelé se poté seznámili s příklady preventivních strategií a procvičili si je. Preventivní strategie byly vysvětleny 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 mohli využít jednoduché strategie, aby svým dětem pomohli k

plynulejším a předvídatelnějším přechodům mezi rutinami. Mohli dětem dávat varování, ukázat jim vizuální znázornění jejich rozvrhu a používat věty typu „nejprve – pak“.

Pečovatelé se také naučili, jak učit děti náhradním chováním a dovednostem. 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 napodobování, dostatku příležitostí k procvičování, zpětné vazbě při opravách a pochvale za použití naučených dovedností a chování. Nakonec se pečovatelé naučili, jak používat a procvičovat strategie posilování, jako je chválení, poskytování hmotných odměn a přístup k oblíbeným aktivitám.

1.9 SEBEOHODNOCENÍ PRO PÉČOVATELE

Ne	Položky	Rozhodně nesouhlasím	Nesouhlasím	Neutrální	Souhlasím	Naprosto souhlasím
1	Dokážu popsat chování svého dítěte pomocí jasných, pozorovatelných činů, nikoli pomocí nálepek nebo domněnek.					
2	Chápu, že problematické chování mého dítěte často vyjadřuje nějakou potřebu, emoci nebo potíže.					
3	Dokážu rozpoznat, co se děje před, během a po problémovém chování mého dítěte.					
4	Dokážu rozpoznat, jak moje reakce mohou ovlivnit to, zda chování mého dítěte bude pokračovat.					
5	Umím využívat předvídatelné rutiny, jasné pokyny nebo přípravné strategie k omezení problematického chování.					
6	Dokážu přizpůsobit					

	prostředí nebo rutinu tak, abych pomohl svému dítěti uspět ještě předtím, než problémy začnou.					
7	Umím své dítě naučit vhodné způsoby, jak sdělovat své potřeby, například požádat o pomoc nebo o přestávku.					
8	Chápu, kdy a jak podněcovat, předvádět a posilovat náhradní chování.					
9	Důsledně vnímám a posiluji pozitivní chování svého dítěte pomocí konkrétní pochvaly nebo odměn.					
10	Umím své dítě vést k používání uklidňujících strategií a podporovat jeho seberegulaci během každodenních činností.					

1.10 HODNOCENÍ A REFLEXE KAPITOLY

Bodové hodnocení

„Rozhodně nesouhlasím“ má hodnotu 5 bodů; „nesouhlasím“ má hodnotu 4 body; „neutrální“ má hodnotu 3 body; „souhlasím“ má hodnotu 2 body; „rozhodně souhlasím“ má hodnotu 1 bod.

Vypočítejte si celkové skóre a okomentujte ho:

- *45–50 bodů:* Úroveň mistrovství. Tuto kapitolu jste dokonale pochopili a umíte její obsah flexibilně a efektivně uplatňovat.
- *35–44 bodů:* Úroveň pokročilých. Máte pevné pochopení klíčových pojmů. Procvičování a prohlubování některých strategií posílí vaše odborné znalosti.
- *25–34 bodů:* Rozvíjející se úroveň. Začínáte rozumět základním principům. Zaměřte se na položky, u kterých jste neoznačili „Souhlasím“ nebo „Rozhodně souhlasím“, abyste si upevnili své znalosti.
- *10–24 bodů:* Začátečnická úroveň. Nacházíte se na začátku své cesty za poznáním. Tento kontrolní seznam jasně ukazuje základní oblasti, na které byste se měli při dalším studiu zaměřit.

Sebehodnocení pro vás:

Tato reflexivní část je navržena tak, aby vám pomohla kriticky přemýšlet o vašem učení v průběhu této kapitoly a podpořila váš pokračující osobní a profesní rozvoj jako pečovatele. Tyto otázky neslouží pouze jako hodnocení, ale mají vám pomoci identifikovat silné stránky, oblasti pro růst a konkrétní další kroky související s řízením chování.

1. Které strategie z této kapitoly se cítíte nejvíce jistí při jejich uplatňování ve vaší každodenní praxi?
2. Která témata nebo dovednosti probrané v této kapitole podle vás vyžadují další studium, procvičování nebo vedení?
3. Jaký konkrétní krok můžete podniknout, abyste posílili další dovednost, u které jste zjistili, že potřebuje zlepšení?

1.11 LITERATURA

- Akemoğlu, Y., & Hinton, V. (2025). Podpora chování vedená odborníky na včasnou intervenci a realizovaná rodiči s cílem snížit problematické chování autistických dětí. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1–13.
- Barton, E. E., Winchester, C., Velez, M. S., Todt, M., Locchetta, B. M., & Skiba, E. (2025). Terénní testování mobilní aplikace pro podporu chování v rodině (FBSApp) během globální pandemie. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 55(8), 2680–2695.
- Brookman-Frazee, L., Stahmer, A., Baker-Ericzén, M. J., & Tsai, K. (2006). Intervence v rodičovství u dětí s poruchami autistického spektra a poruchami rušivého chování: Příležitosti pro vzájemné obohacování. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 9(3), 181–200.
- Dunlap, G., Wilson, K., Strain, P., & Lee, J. K. (2013). *Prevence – výuka – posilování u malých dětí: Model individualizované podpory pozitivního chování v raném dětství*. Paul H. Brookes.
- Fettig, A., & Barton, E. E. (2014). Aplikace funkčně orientované intervence rodiči za účelem snížení problematického chování dětí: přehled literatury. *Topics in Early Childhood Special Education*, 34(1), 49–61.
- Fettig, A., Schultz, T. R., & Ostrosky, M. M. (2014). Spolupráce s rodiči při používání účinných strategií ke snížení problémového chování dětí. *Young Exceptional Children*, 16(1), 30–41.
- Fox, L., & Hemmeter, M. L. (2014). *Zavádění pozitivní behaviorální intervence a podpory*. Pyramid Model Consortium.
- Rahn, N. L., Coogle, C. G., Hanna, A., & Lewellen, T. (2017). Důkazem podložené postupy ke snížení problematických chování malých dětí s autismem. *Young Exceptional Children*, 20(4), 166–178.



**Podpora
komunikačních,
řečových a jazykových
dovedností**

**PRACOVNÍ SEŠIT
PRO PÉČOVATELE V
OBLASTI
SPECIÁLNÍHO
VZDĚLÁVÁNÍ**

Bekir Fatih Meral, Ph.D.

**ČÍSLO
JEDNOTKY
: 2**

2 PODPORA KOMUNIKAČNÍCH, ŘEČOVÝCH A JAZYKOVÝCH DOVEDNOSTÍ

2.1 PŘEDMLUVA

Včasná intervence je důležitá pro minimalizaci trvalých jazykových a souvisejících obtíží u malých dětí s poruchami řeči nebo u dětí, u nichž existuje riziko vzniku těchto poruch (Rescorla, 2009). Jelikož se řeč učí především prostřednictvím interakcí mezi rodiči a dítětem, představují intervence prováděné rodiči potenciálně důležitou včasnou intervenci pro děti s poruchami řeči nebo u dětí, u nichž existuje riziko jejich vzniku (Heidlage et al., 2020).

V případě sirotek, kteří přišli o rodiče, a dětí se speciálními vzdělávacími potřebami či bez nich však pečovatelé a poskytovatelé péče hrají klíčovou roli při podpoře komunikačních, řečových a jazykových dovedností, a to právě kvůli absenci rodiče nebo blízkého příbuzného. V raných fázích dětství by se měla pozornost soustředit na dvě klíčové dovednosti, a to bez ohledu na to, zda mají děti speciální vzdělávací potřeby: oční kontakt a napodobování. Důvodem je skutečnost, že rané dětství, zejména období od narození do 4,5 let, představuje kritické období pro rozvoj komunikačních, řečových a jazykových dovedností. Obě dovednosti vyžadují přítomnost druhé osoby, která s dítětem komunikuje, a to bez ohledu na to, zda má dítě speciální vzdělávací potřeby. Tato osoba by měla disponovat dovednostmi potřebnými k podpoře rozvoje komunikace, řeči a jazyka u dětí bez rodičů. Pečovatelé a vychovatelé proto hrají při podpoře těchto dětí zásadní roli. Pečovatelé mají obvykle za úkol pomáhat dětem, které přišly o rodiče, při rozvoji dovedností pro každodenní život, jako je péče o sebe, osobní a sociální dovednosti. Jejich odpovědnost se však nemůže omezovat pouze na tyto dovednosti, protože děti, které přišly o rodiče, mají v dětském domově omezené možnosti interakce nebo

komunikace s ostatními. V této souvislosti byla připravena tato pracovní příručka, která má pečovatелům/poskytovatelům péče zprostředkovat základní dovednosti pro podporu rozvoje komunikace, řeči a jazyka u dětí z organizace „“, které přišly o rodiče, a to bez ohledu na to, zda mají speciální vzdělávací potřeby. Tato pracovní příručka obsahuje pokyny, jak učit (1) oční kontakt (EC), (2) schopnost čekat (WS), (3) střídání se v řeči (TT), (4) napodobovací dovednosti s předměty i bez nich (IM) a (5) vzájemnou konverzaci (RC).

2.2 OBSAH MODULU

Učební cíle, popis, zaměření a požadované výsledky dílčích modulů „Podpora komunikačních, řečových a jazykových dovedností“ (CSL) jsou uvedeny zde (viz tabulka 1).

Tabulka1 . Modul „Podpůrné komunikační, řečové a jazykové dovednosti“ (CSL)

Cíle	Popis	Zaměření	Výsledky
1. Oční kontakt (EC)	Vyhýbání se očnímu kontaktu znamená váhavý nebo chybějící oční kontakt během sociální interakce; intenzivní oční kontakt naopak znamená upřený a bezvýznamný pohled do očí druhé osoby.	Odstraňování vyhýbání se očnímu kontaktu nebo navazování intenzivního očního kontaktu	Správné dívání se na někoho
2. Schopnost čekat (WS)	Schopnost čekat během komunikace se týká schopnosti čekat na verbální podnět (správné naslouchání) nebo verbální pokyn bez projevů rušivého chování, ať už v sedě nebo ve stoje.	Postupné omezování rušivého chování při čekání na jakýkoli verbální podnět	Při čekání na verbální podnět sedět nebo stát správně
3. Střídání se (TT)	Metoda střídání se v komunikaci má za cíl rozvíjet	Schopnost střídat se a	Střídání se a vhodné

	aktivní naslouchání a empatii, protože děti se musí naučit respektovat pořadí ostatních.	dodržovat správný pořadí při komunikaci.	vyjadřování v rámci komunikačních dovedností.
4. Schopnost napodobování s předměty i bez nich (IM)	Napodobovací dovednost se týká schopnosti dělat stejné nebo podobné věci, které udělal někdo jiný, s předměty nebo bez nich. Napodobování je pro komunikační dovednosti zásadní.	Napodobování toho, co někdo udělal	Jako příprava na verbální komunikační dovednosti slouží napodobování činů někoho jiného, s předměty nebo bez nich.
5. Vzájemná konverzace (RC)	Vzájemná konverzace zahrnuje správné naslouchání a verbální reakci nebo použití augmentativních či alternativních komunikačních pomůcek.	Správný a vzájemný rozhovor mezi dvěma lidmi	Během konverzace správně naslouchat a verbálně reagovat.

2.2.1 Kompetence

- 1. Oční kontakt (EC):** Oční kontakt znamená snahu o navázání a udržení očního kontaktu. Například potíže s pohledem na někoho a udržení očního kontaktu.
- 2. Schopnost čekat (WS):** Některé děti mají potíže s čekáním, čekáním na svou řadu, čekáním na vzájemnou konverzaci. Například čekání na podnět/předcházející událost (pokyn).
- 3. Střídání se (TT):** Střídání se je činnost, při které se lidé v dané situaci nebo konverzaci střídají. Například střídání se v konverzaci, při hře nebo jiných formách interakce.
- 4. Schopnosti napodobování s/bez předmětů (IM):** Napodobování se týká malého zájmu o chování ostatních lidí v okolí a toho, že se dítě jen zřídka

pokouší je napodobovat. Například napodobování činností s předměty (např. zatřesení rolničkou, tlačení hračky v podobě nákladního auta); napodobování gest a pohybů těla (např. tleskání, ukazování na nos); napodobování zvuků a slov (např. zvuky opice a slepice).

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.

2.3 SCHOPNOST OČNÍHO KONTAKTU (EC)

Oční kontakt je jako otevření okna do temné, zcela uzavřené krabice. Zatímco omezený oční kontakt není jediným indikátorem autismu nebo speciálních vzdělávacích potřeb, vyhýbání se očnímu kontaktu (nebo naopak udržování intenzivního očního kontaktu) je časným příznakem autismu nebo speciálních vzdělávacích potřeb. Oční kontakt je prvním, neboli přípravným, krokem při přijímání verbálních podnětů za účelem zlepšení komunikačních dovedností u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Pro děti s poruchou autistického spektra nebo speciálními vzdělávacími potřebami může být oční kontakt nepříjemným a ohromujícím zážitkem.

2.3.1 Scénář 1: Trénink očního kontaktu s využitím naturalistické výukové metody

Účel scénáře

Cílem tohoto scénáře je zlepšit „dovednosti v oblasti očního kontaktu“ u osob s autismem, speciálními vzdělávacími potřebami nebo obtížemi v sociální interakci pomocí metod naturalistické interakce. Prostřednictvím interakce mezi odborníkem a žákem se pečovatel naučí praktické uplatnění naturalistické výuky očního kontaktu.

Scénář konkrétně demonstruje, jak se posilují správné reakce a jaké typy podpory se poskytují, když žák nereaguje.

Prostředí a pozadí

Pečovatel se nachází v tiché, samostatné učebně, odkud pozoruje průběh tréninku.

- **Uspořádání:** V souladu s principy „floor-time“ (čas strávený na podlaze) a podlahových aktivit jsou v místnosti připraveny dvě podložky nebo tenké polštáře pro žáka a odborníka.
- **Pomůcky:** Na podlaze jsou rozloženy hračky, předměty a potravinové odměny, o kterých je známo, že žáka velmi motivují.
- **Poloha:** Terapeut a žák sedí tváří v tvář na stejné úrovni očí v prostředí bez rušivých vlivů.
- **Pozorování:** Pozadí je uspořádáno tak, aby bylo vizuálně neutrální. Pečovatelka sleduje proces z pozadí jako účastnice výuky, aniž by do něj zasahovala.

Fáze scénáře

Postup při osvojování dovedností navazování očního kontaktu prostřednictvím naturalistické výuky je následující:

Fáze 1: Identifikace posilovačů

Na základě preferencí žáka se vybere konkrétní předmět (např. malé autíčko, mini panenka) nebo potravinový posilovač (např. gumový medvídek, malá oplatka) a připraví se v prostředí.

Fáze 2: Držení posilovače na úrovni očí

Praktik pohybuje preferovaným předmětem vodorovně nebo svisle mezi sebou a žákem. Cílem je upoutat pozornost žáka tímto předmětem a poté jeho pohled přesměrovat na oči praktika.

Fáze 3: Verbální posílení krátkého nebo trvalého pohledu

Jakmile žák přesune svůj pohled z předmětu na oči terapeuta, terapeut okamžitě poskytne verbální posílení: „Skvěle se díváš!“

Fáze 4: Hmatatelné posílení

Jakmile se tato interakce (přesunutí zájmu z předmětu na oční kontakt) úspěšně zopakuje, terapeut řekne: „Skvěle se díváš!“ a dá žákovi daný předmět nebo jídlo.

Fáze 5: Trvalý požadavek na oční kontakt

V závěrečné fázi se navázání očního kontaktu stává nezbytnou podmínkou pro získání posilovače. Terapeut poskytne předmět pouze v případě, že žák naváže oční kontakt. Pokud k očnímu kontaktu nedojde, terapeut předmět odebere, čímž žáka učí, že sociální interakce je klíčem k získání požadované odměny.

Tabulka2 , souhrnná tabulka procesu, scénář 1.

Fáze	Stav	Chování systému / Akce lektora	Výsledek / Další krok
1. Příprava	Zjištění zájmu	Připraví se předmět nebo jídlo, které má žák nejraději.	Začíná interakce.
2. Upoutání pozornosti	Přesun pohledu	Předmět se přesune na úroveň očí, aby upoutal pozornost.	Žák se dívá na předmět.
3. Přejchod	Přesun pohledu	Čeká se, až se pohled přesune z předmětu na oči.	Pokud se pohled přesune, pokračujte do fáze 4.
4. Verbální posílení	Okamžitá zpětná vazba	„Vypadá to skvěle!“ se řekne ihned po navázání očního kontaktu.	Chování je posíleno.
5. Hmatatelná odměna	Posílení	Po úspěšných pokusech je předmět předán žákovi.	Úspěch se upevní.
6. Podmíněný reflex	Požadavek	Hmatatelný předmět je zadržen, dokud nedojde k navázání očního kontaktu.	Dovednost se stává funkčním zvykem.

2.3.2 Scénář 2: Trénink očního kontaktu s využitím strukturované výukové metody

Účel scénáře

Cílem tohoto scénáře je zlepšit „dovednosti v oblasti očního kontaktu“ u osob se speciálními vzdělávacími potřebami, včetně osob s autismem, které mají potíže se sociální interakcí. Ve strukturovaném prostředí pečovatel (učitel nebo rodič) komunikuje se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s autismem a učí ho jednotlivé fáze očního kontaktu s využitím hierarchie podnětů. Scénář zahrnuje způsob, jakým jsou správné odpovědi posilovány, a jaká podpora je poskytována v případě, že žák neodpoví.

Prostředí a pozadí

Pečovatel a dítě se usadí v tiché místnosti určené pro strukturovanou výuku.

- **Uspořádání:** Pečovatel a dítě mohou sedět na dvou židlích tváří v tvář, nebo mohou stát proti sobě.
- **Materiály:** Tato strukturovaná intervence nezahrnuje žádné výukové materiály. Když dítě dá správnou odpověď, pečovatel může jednoduše použít jídlo/svačinu nebo hmatatelný posilovač (např. hračky).
- **Poloha:** Pečovatel a žák by měli sedět nebo stát na stejné úrovni, čelem k sobě. V prostředí by neměly být žádné rušivé prvky, materiály ani podněty.

Fáze scénáře

Když pečovatel a dítě sedí nebo stojí na úrovni očí, strukturovaný výukový proces pro rozvoj dovedností očního kontaktu se skládá z následujících kroků:

1. **Fáze 1 – Verbální výzva:** Pečovatel (odborník nebo také rodiče) osloví žáka: „Podívej se na mě“ nebo použije jméno žáka (např. „Ali, podívej se na mě“). Pokud se žák podívá, je odměněn verbální pochvalou nebo jinými posilovači (jídlo, pití, žetony atd.).

2. **Fáze 2 – Dotek na rameno:** Pokud se žák i přes verbální výzvu nepodívá, pečovatel ho jemně dotkne na rameno. Pokud žák zareaguje, je odměněn.
3. **Fáze 3 – Použití ukazováčku:** Pokud stále nedochází k očnímu kontaktu, pečovatel vezme ukazováček dominantní ruky žáka a přiblíží jej k úrovni svých vlastních očí (očí odborníka).
4. **Fáze 4 – Senzorický vjem ukazováčku:** Pokud žák stále nenaváže oční kontakt, pečovatel jemně stiskne špičku žákova ukazováčku, zatímco je na úrovni očí, aby mu poskytl hmatový podnět.

Průběh procesu

Pozitivní reakce (úspěch)

Pečovatel (terapeut nebo rodiče) klidně vysloví jméno žáka: „[Jméno], podívej se na mě.“

- **Výsledek:** Pokud žák naváže oční kontakt, pečovatel ho okamžitě slovně pochválí („Výborně, krásně ses na mě podíval!“) nebo mu dá hmatatelnou odměnu (bonbón, chipsy atd.).
- **Dokončení:** Scénář končí úspěšně, protože byla dovednost správně předvedena.

Žádná reakce (čekací doba)

- **Doba čekání:** Pečovatel po výzvě počká přirozenou dobu **3–5 sekund**.
- **Postup:** Pokud nedojde k žádné reakci, pečovatel zachovává klidnou řeč těla. Po uplynutí čekací doby přejde odborník na další úroveň podnětu.

Fyzický kontakt (dotek na rameno)

- Praktik se dotkne ramene studenta a zopakuje: „[Jméno], podívej se na mě.“
- **V případě reakce:** Poskytne se posílení a scénář končí.
- **Pokud nedojde k reakci:** Přejděte k dalšímu kroku (4.4.)

Vizuální podnět (ukazováček k oku)

- Pečovatel přiblíží ukazováček k úrovni vlastních očí, aby upoutal pozornost žáka.
- **Pokud nedojde k reakci:** Přejděte k dalšímu kroku (4.5.)

Fyzický podnět (jemné stisknutí)

- Pečovatel jemně uchopí žakovu ruku, lehce stiskne špičku prstu a znovu ho osloví.
- **Pokud nedojde k reakci:** Praktik řekne: „*Ted' si dáme malou přestávku,*“ a ukončí sezení, aby se žák mohl uvolnit.

Tabulka3 Souhrnná tabulka (schéma postupu)

Fáze	Podmínka	Chování systému / uživatelská zkušenost	Další krok
Počáteční volání	Začátek	Pečovatel osloví studenta jménem na úrovni očí.	Pokud reaguje: Úspěch. Pokud ne: 4.2
Čekání	Žádná reakce	Počkejte 3–5 sekund.	Pokud reaguje: Úspěch. Pokud ne: 4.3
Dotek	Žádná reakce	Jemné poklepání na rameno + slovní výzva.	Pokud dojde k reakci: Úspěch. Pokud ne: 4.4
Vizuální podnět	Žádná reakce	Prst se přesunul na úroveň očí	Pokud dojde k reakci: Úspěch. Pokud ne: 4.5
Fyzický signál	Žádná reakce	Jemné stisknutí prstem + slovní podnět.	Pokud reaguje: Úspěch. Pokud ne: Zkusit znovu/Ukončit

2.3.3 Scénář 3. Trénink očního kontaktu prostřednictvím hry (houpání a zpívání)

Případ

S ohledem na věk a preference malých dětí, a to jak těch se speciálními vzdělávacími potřebami, tak i těch bez nich, lze tvrdit, že výuka určitých dovedností prostřednictvím hry může být účinnější. Ve srovnání se strukturovanou výukou se

děti dokážou při hře snáze soustředit, jsou veselejší a lépe si udržují pozornost. Navíc, když se konkrétní dovednosti učí prostřednictvím hry, vykazují děti vyšší vnitřní motivaci a vlastní iniciativu. Rodiče, odborníci nebo pečovatelé proto mohou mimo jiné učit dovednosti očního kontaktu prostřednictvím hry. Nejprve by pečovatel měl vybrat hru, která zahrnuje veselé podněty, jako je houpání a zpívání, kombinující rytmický pohyb s vzájemně poutavými sluchovými podněty a zahrnující vzájemné držení za ruce a oční kontakt.

Příklad intervence

Trénink očního kontaktu lze provádět pomocí hry s houpáním a zpíváním za účelem uvolnění během volného času nebo přestávek po výuce kognitivních dovedností. Ošetřovatel i dítě by měli sedět nebo stát na podlaze, navázat oční kontakt, vzít se za ruce a zpívat, přičemž by měli udržovat oční kontakt a pohybovat těly co nejvíce dopředu a dozadu a ze strany na stranu. Jakmile ošetřovatel zachytí oční kontakt dítěte nebo jakýkoli pokus o něj, měl by hlasitě promluvit a posílit to schvalujícím pohledem, zatímco se houpe a zpívá. Na konci hry by pečovatel měl dítě se speciálními vzdělávacími potřebami slovně pochválit, například slovy: „Výborně, moc hezky se mi díváš do očí, atd.“

2.4 KOMPETENCE V OBLASTI ČEKÁNÍ (WS)

2.4.1 Scénář 1. Čekání vsedě na židli/sedačce v určeném prostoru

Případ

Bez ohledu na to, jaká dovednost se učí, je pro kontrolu výuky zásadní **čekat** na pokyny, signály nebo posílení před jakýmkoli zásahem. Schopnost čekat je základní součástí komunikačních dovedností. Rodiče, odborníci nebo pečovatelé by proto měli upřednostňovat výuku dovedností čekání u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

Pomůcky

K výuce dovedností čekání u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s autismem mohou pečovatelé použít „**kartu čekání**“, která zahrnuje stání nebo sezení v určeném prostoru. Ve všech situacích musí dítě sedět nebo stát v určeném čekacím prostoru obklopeném kartou čekacího pole, bez rušivých vlivů a bez opuštění místa k sezení nebo stání. Druhým nezbytným materiálem pro výuku dovedností čekání je „karta/cedule s pokyny k čekání“ a papíry nebo cedule s nápisy „Ano“ a „Ne“ (viz obrázek 1).



Obrázek1 . Karta čekacího pole, cedule „Čekej“ a cedule „Ano“/„Ne“

Důsledky/intervence

Během intervenční sezení by měl pečovatel nejprve položit kartu „čekání“ na židli nebo sedadlo ve třídě či doma. Poté by měl pečovatel nasměrovat dítě se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s autismem k této kartě. 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 projevovalo hněv nebo záchvaty vzteku a aniž by opustilo čekací prostor, měl by pečovatel umístit lístek s nápisem „Ano“ nebo nechat dítě podepsat instrukční kartu „WAIT“ a poté mu poskytnout verbální nebo potravinové posílení *např. kousek svačiny). Pokud dítě několik minut řádně nepočká, projeví hněv nebo záchvaty vzteku a opustí čekací prostor v rámci

stanoveného času, měl by pečovatel umístit lístek s nápisem „NE“ nebo nechat dítě podepsat instrukční kartičku „WAIT“ a poté říci: „Tady jsi řádně nepočkal,“ a přejít k dalšímu pokusu bez jakékoli odměny (viz obrázek 2).



Obrázek2 . *Dítě sedící na židli*

2.4.2 Scénář 2. Čekání vsedě v určeném prostoru na podlaze nebo na zemi

Případ

Pečovatel může trénovat dovednosti čekání na čisté podložce položené na podlaze nebo doma. Pečovatel může dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami říct: „Zahrajeme si s tebou hru.“ Poté představí herní pomůcky (které ve skutečnosti slouží k výuce dovedností čekání; viz obrázek 2).

Pomůcky

K výuce dovedností čekání u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s autismem mohou pečovatelé použít „kartu čekání“, která označuje, že se má dítě posadit do vyznačeného místa na podlaze nebo na zemi . Ve všech situacích musí

dítě sedět v určeném čekacím prostoru, vyznačeném kartou s čekacím polem, bez rozptylování a bez opuštění místa k sezení na podlaze nebo zemi. Druhým nezbytným pomůckou pro nácvik dovedností čekání je „karta s pokyny k čekání/značka čekání“ a značky „Ano“ a „Ne“ (viz obrázek 2).

Důsledky/intervence

Během intervenční sezení by pečovatel měl nejprve umístit kartu čekání na čistou podlahu nebo zem ve třídě či doma (viz obrázek 3). Poté by měl pečovatel nasměrovat dítě se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s autismem k této kartě 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 projevovalo hněv nebo záchvaty vzteku a aniž by opustilo čekací prostor, měl by pečovatel umístit lístek s nápisem „Ano“ nebo nechat dítě podepsat instrukční kartu „ČEKEJ“ a poté mu poskytnout verbální nebo potravinové posílení *např. kousek svačiny). Pokud dítě několik minut řádně nepočká, projeví hněv nebo záchvaty vzteku a opustí čekací prostor v rámci stanoveného času, měl by pečovatel umístit lístek s nápisem „NE“ nebo nechat dítě podepsat instrukční kartičku „WAIT“ a poté říci: „Tady jsi řádně nepočkal,“ a přejít k dalšímu pokusu bez jakékoli odměny.



Obrázek3 . *Dítě sedící na podlaze nebo na zemi*

2.4.3 Scénář 3. Čekání ve stoje v určeném prostoru na podlaze nebo na zemi

Případ

Pečovatel může uplatnit podobné intervence a pomocí strukturovaných nebo naturalistických přístupů naučit dítě se speciálními vzdělávacími potřebami dovednosti čekání. Pečovatel musí zajistit, aby dítě stálo v oblasti vyznačené na kartě „čekací zóna“, která označuje vymezenou čekací zónu.

Materiály

Pečovatelé mohou použít „kartu čekacího pole“, aby naučili děti se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s autismem stát v určeném prostoru (viz obrázek 4). Ve všech situacích musí dítě stát v určeném čekacím prostoru vyznačeném kartou čekacího pole, bez rušivých vlivů a aniž by opustilo místo k sezení nebo stání. Druhým nezbytným materiálem pro výuku dovedností čekání je „karta/cedule s pokyny k čekání“ a papíry nebo cedule s nápisy „Ano“ a „Ne“ (viz obrázek 2).

Důsledky/intervence

Během intervenční sezení by pečovatel měl nejprve položit kartu s vymezeným prostorem pro čekání na podlahu nebo zem ve třídě či doma (viz obrázek 3). Poté by měl pečovatel nasměrovat dítě se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s autismem do prostoru vyznačeného na kartě. 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 projevovalo hněv nebo záchvaty vzteku a aniž by opustilo čekací zónu, měl by pečovatel umístit lístek „Ano“ nebo nechat dítě podepsat instrukční kartu „ČEKEJ“ a poté mu poskytnout verbální nebo potravinové posílení *např. kousek svačiny). Pokud dítě několik minut řádně nepočká, projeví hněv nebo záchvaty vzteku a opustí čekací prostor v rámci stanoveného času, měl by pečovatel umístit lístek s nápisem „NE“ nebo nechat dítě podepsat instrukční

kartičku „WAIT“ a poté říct: „Tady jsi řádně nepočkal,“ a přejít k dalšímu pokusu bez jakékoli odměny.



Obrázek4 . *Dítě stojící na podlaze nebo na zemi.*

2.5 KOMPETENCE STŘÍDÁNÍ SE (TT)

2.5.1 Scénář 1. Střídání se při vzájemném hraní na maracas

Případ

Při interakci s dětmi, ať už mají speciální vzdělávací potřeby či nikoli, je používání hudebních nástrojů při aktivitách zaměřených na střídání v roli zábavné jak pro dítě, tak pro protistranu (např. rodiče, odborníka nebo pečovatele) a je to také dobrý způsob, jak upoutat pozornost dítěte. Pečovatel může použít maracas k společnému hraní a zároveň učit dítě se speciálními vzdělávacími potřebami dovednosti střídání v roli.

Důsledky/intervence

Střídání se v roli zahrnuje čekání na partnera a pozorování jeho chování, následně provedení pohybu či činnosti podobné nebo identické s tím, co udělal partner. Během intervenční sezení by pečovatel měl sedět tváří v tvář nebo naproti dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami či autismem a nabídnout mu aktivitu (např. společné hraní na maracas), kterou budou provádět střídavě. Pečovatel může učit

dovednosti střídání se pomocí hry s marac . Fráze „Teď jsem na řadě“ nebo „Teď jsem na řadě“ a „Teď jsi na řadě“ nebo „Teď jsi na řadě“ jsou základní pokyny pro výuku dovedností střídání se. Dále by pečovatel měl říci: „Počkej a sleduj, co dělám,“ a poté: „Teď jsi na řadě ty, udělej to samé.“ Vybraná cvičení založená na hře (v tomto příkladu je to hraní na maracas) by měla pokračovat v daném pořadí (viz obrázek 5).



Obrázek5 . *Dítě hrající na maracas s modelovým protivníkem*

2.5.2 Scénář 2. Střídání se při házení míče

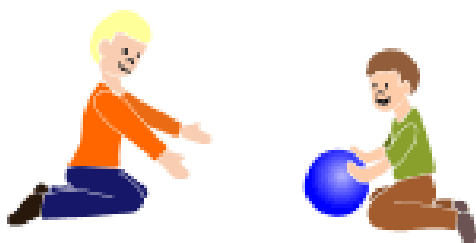
Příklad

Přehrávání míče tam a zpět může být další hrou založenou aktivitou pro nácvik střídání se u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami i bez nich. Pečovatel potřebuje míč a veselou hudbu, která bude pro dítě se speciálními vzdělávacími potřebami přitažlivá. Pečovatel může tuto aktivitu snadno provádět na podlaze ve třídě nebo doma, když sedí s dítětem tváří v tvář.

Význam/intervence

Střídání se v hraní zahrnuje čekání na protivníka a pozorování jeho chování, a následně jednání podobným nebo stejným způsobem, jakým jedná protivník. Pečovatel by měl sedět tváří v tvář nebo naproti dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s autismem a zadat mu postupnou aktivitu, kterou má provést na

řadě. Pečovatel může k nácviku dovedností střídání se v řeči využít hravé cvičení typu „“ (střídání se v házení míče), při kterém se míč háže tam a zpět. Fráze „Teď jsem na řadě“ nebo „Moje řada“ a „Teď jsi na řadě“ nebo „Tvoje řada“ jsou základní pokyny pro nácvik dovedností střídání se v řeči. Poté by pečovatel měl říci: „Počkej a sleduj, co dělám,“ a následně: „Teď jsi na řadě, udělej to samé.“ Zvolené cvičení založené na hře, při kterém se míč přehazuje tam a zpět, by mělo pokračovat postupně (viz obrázek 6).



Obrázek6 . Přehazování míče s dítětem

2.5.3 Scénář 3. Střídání se při mačkání tlačítka elektronického hudebního přístroje (např. tlačítko na hudební hračce ve tvaru zvířátka nebo dětská hračka s tlačítky).

Případ

Hudební hračky mohou být velmi přitažlivé pro výuku dovedností střídání se a mohou aktivovat vnitřní motivaci dětí, ať už mají speciální vzdělávací potřeby, či nikoli. Pečovatel může pro tuto aktivitu střídání se použít hudební hračku ve tvaru zvířátka s tlačítky nebo dětskou hračku s tlačítky (viz obrázek 7).



Obrázek7 . Hudební hračka ve tvaru zvířátka a Baby Button Toy™ – Stiskněte a otočte tlačítka

Důsledky/intervence

Při aktivitách zaměřených na střídání se by dítě mělo počkat a pozorovat svého partnera, poté provést pohyb nebo činnost podobnou či totožnou s tím, co udělal jeho partner. Během intervenční sezení by pečovatel měl sedět tváří v tvář nebo naproti dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami nebo autismem a zadat mu aktivitu (např. postupné mačkání tlačítek hudební hračky ve tvaru zvířátka a hračky Baby Button Toy™), kterou budou provádět střídavě. Pečovatel může říci: „Podívej, jaká krásná hračka!“ a „Pojďme si spolu hrát!“ Poté by měl pečovatel říci: „Sleduj, co udělám jako první“ a „Poslouchej ten zvuk.“ Nyní je řada na tobě, řekni: „Stiskni tlačítko!“ a pokud dítě stiskne tlačítko a správně uslyší zvuk hudební hračky, pečovatel by to měl slovně ocenit slovy: „Páni, to se ti povedlo!“

2.6 DOVEDNOSTI NAPODOBOVÁNÍ S PŘEDMĚTY A BEZ NICH (IM)

2.6.1 Scénář 1. Schopnost napodobování bez předmětů pomocí gest nebo částí těla

Případ

Pokud dítě napodobuje činnosti s předměty nebo bez nich u osoby, kterou hraje, nebo u osoby naproti němu, znamená to, že dítě dokáže napodobovat řeč nebo konverzaci v závislosti na kritickém období (od narození do 4 nebo 4,5 let) pro rozvoj komunikačních, řečových a jazykových dovedností; v opačném případě nedostatek schopnosti napodobování, zejména u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, zvláště u dětí s autismem, znamená, že nedokážou napodobovat řeč nebo konverzaci svých rodičů, učitelů či pečovatelů. Při výuce komunikačních dovedností by proto mělo být nejprve kladeno důraz na schopnost napodobování, s předměty i bez nich.

Důsledky/intervence

V prvním kroku napodobování/intervence by pečovatel měl předvést, jak chování napodobit, a to prostřednictvím modelování, přičemž by měl používat pouze části těla nebo gesta, bez použití předmětů. Poté, zatímco dítěti ukazuje, co má dělat, by pečovatel měl současně dávat pokyny, jako například „Udělej to takhle“ nebo „Udělej to samé“. Pokud dítě pečovatele napodobí, měl by pečovatel toto chování slovně posílit nebo použít dítěti oblíbené jídlo (jako odměnu/posilovač). Pečovatel může použít kombinaci 5 různých činností.

Mezi dovednosti napodobování pouze pomocí gest a pohybů těla bez předmětů patří říkat „Udělej to takhle“ a současně (1) ukázat nebo se dotknout vlastního nosu ukazováčkem a požádat dítě, aby udělalo totéž, (2) dotknout se/stisknout si temeno vlastní hlavy dominantní rukou a požádat dítě, aby udělalo totéž, (3) dotknout se/stisknout si vlastní hrud' dominantní rukou a požádat dítě, aby

udělalo totéž, (4) dát ruce k sobě a požádat dítě, aby udělalo totéž, a (5) přitlačit ukazováček k druhé dlani nebo ke stolu a požádat dítě, aby udělalo totéž.

2.6.2 Scénář 2. Schopnost napodobování s předměty/materiály pomocí hraček

Případ

Napodobovací dovednosti s předměty zahrnují symbolické předstírání, jako by člověk něco dělal s použitím materiálů/předmětů, nebo přesné napodobování toho, co dělá protějšek/vzor. Například pečovatel může současně napodobovat zvuky autíčka nebo nákladáčku, zatímco s ním pohybuje sem a tam. Alternativně, když pečovatel česá vlasy miminku (panence), může vysvětlovat, co dělá, a současně říkat dítěti, co má dělat. Dalším příkladem může být situace, kdy pečovatel skládá dřevěné kostky nebo dílky Jenga na sebe, jako by stavěl zeď nebo věž, a poté požádá dítě, aby provedlo stejný pohyb s těmito předměty.

Důsledky/intervence

Během intervence by pečovatel měl posouvat autíčko nebo nákladák sem a tam a současně napodobovat zvuky auta nebo nákladáku (viz obrázek 8). Poté by pečovatel měl požádat dítě, aby provedlo stejné nebo podobné akce, a zároveň říkat „Udělej to takhle“ nebo „Udělej to samé“. Pokud dítě pečovatele napodobí, měl by pečovatel správné chování slovně posílit nebo použít dítěti oblíbené jídlo (jako odměnu/posilovač). Pečovatelé mohou také rozvíjet napodobovací dovednosti pomocí jiných předmětů nebo různých skutečných/hmatatelných materiálů; například česáním/kartáčováním vlasů dítěte nebo skládáním dřevěných kostek jako dílků Jenga.



Obrázek8 . *Předstírejte, že tlačíte autíčko nebo kamion sem a tam, a poté požádejte dítě, aby udělalo totéž*

2.6.3 Scénář 3. Napodobovací dovednosti s využitím symbolické hry

Případ

Znalost dětí o symbolické či imitační funkci předmětu závisí na jejich pochopení skutečné funkce daného předmětu. Například pokud autistické dítě zná funkci skutečného auta, ví, jak funguje/se pohybuje a jaké zvuky vydává, dokáže si s autíčkem hrát imaginativně či symbolicky – posouvat ho sem a tam, napodobovat zvuky auta atd. V opačném případě mají děti se speciálními vzdělávacími potřebami, zejména děti s autismem, potíže s imitačními herními dovednostmi, protože plně nerozumí funkci předmětu či skutečného materiálu. Rodiče, odborníci nebo pečovatelé by proto měli postupovat hierarchicky a nejprve naučit děti skutečnou funkci předmětu, teprve poté je učit dovednosti imaginativní nebo symbolické hry.

Důsledky/intervence

Během intervence nebo při výuce dovedností imitační symbolické hry, jako je napodobování telefonních rozhovorů, by pečovatel měl nejprve naučit dítě používání skutečného telefonu a jeho funkci v komunikaci pomocí smartphonu nebo telefonu jiné značky. Poté by pečovatel měl při imitační komunikační hře použít simulovaný telefon (například hračkový smartphone). Dále může pečovatel při napodobování

rozhovoru s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s autismem použít alternativní/náhradní materiál (například dřevěnou kostku napodobující smartphone) namísto skutečného telefonu. V závěrečné fázi může pečovatel simulovat používání telefonu pouze pomocí ruky, bez použití jakýchkoli hmatatelných materiálů či předmětů. Tato fáze je zcela imaginární a symbolickou imitací, protože neexistují žádné skutečné, napodobené ani alternativní/náhradní materiály či předměty.



Obrázek9 . Děti napodobují telefonní rozhovory.

2.7 KOMPETENCE V OBLASTI VZÁJEMNÉHO ROZHOVORU (RC)

2.7.1 Scénář 1. Zahájení konverzace prostřednictvím sociálního příběhu.

Případ

Pečovatel by měl k zahájení konverzace využít přirozené příležitosti nebo každodenní události/náhodné situace, protože přirozená konverzace je pro účastníky intimnější a motivující. Například sociální příběh o dítěti a plánech jeho rodiny na letní dovolenou může být dobrou příležitostí k zahájení konverzace. To zahrnuje kladení krátkých, jasných otázek v kontextu, pozorné naslouchání a čekání s očekávanými pohledy a gesty, připomínání dítěti, co má v daném kontextu říci, je-li to nutné, a verbální posilování odpovědi dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s kým autismem během řeči. Nejprve by pečovatel měl určit nebo si

zapamatovat otázky, které položí dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami nebo autismem. Kromě toho by pečovatel měl znát nebo si zapamatovat zásady, jak udržet plynulý rozhovor. To zahrnuje kladení krátkých, jasných otázek v kontextu, pozorné naslouchání a čekání s očekávavými pohledy a gesty, připomínání dítěti, co má v daném kontextu říci, je-li to nutné, a verbální posílení odpovědi, kterou dítě se speciálními vzdělávacími potřebami nebo autismem během rozhovoru poskytne.

Důsledky/intervence

Po vyprávění příběhu může pečovatel klást otázky začínající na „kdo, co, kde, kdy, proč a jak“ způsobem, který je vhodný pro daný kontext; může se jednat o běžnou konverzaci s dítětem o plánech na víkend nebo letní prázdniny s rodinou. Pokud dítě pozorně naslouchá a dobře odpovídá na otázky, rozvíjí a udržuje konverzaci, měl by pečovatel dítě posílit slovně nebo pomocí hmatatelných či potravinových posilovačů.

2.7.2 Scénář 2. Rodinné fotoalbum jako nástroj k zahájení konverzace

Případ

Děti s postižením i bez něj někdy potřebují podnět, znamení nebo spouštěč, aby mohly zahájit a udržet konverzaci nebo řeč. Fotoalbum lze využít k zahájení a udržení vzájemného rozhovoru. Toto album může obsahovat fotografie pořízené v různých prostředích a v různých obdobích, například během letních prázdnin, zimních prázdnin, návštěvy rodného města nebo různých svátků, na nichž jsou zachyceny rodina a děti se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s autismem. K zahájení a udržení vzájemného rozhovoru může pečovatel ukázat několik fotografií dítěte a jeho rodiny pořízených v různých prostředích a v různých obdobích a položit několik otázek. Péče o dítě se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s autismem může například položit dítěti otázku: „Co jsi dělal/a, když byla pořízena tato fotografie?“ (např. fotografie všech členů rodiny na pikniku, během letních prázdnin nebo při návštěvě rodného města). Poté může pečovatel naslouchat a

pokračovat v něm rozhovoru pomocí „otázek s otazníkem“ (co, kdy, kde, kdo, proč, který a jak).

Důsledky/intervence

Při prohlížení nebo ukazování fotografií dítěte a jeho rodiny může pečovatel zahájit konverzaci kladením „otázek s otazníkem“, jako jsou „kdo, co, kde, kdy, proč a jak“, v souladu s kontextem každé fotografie. Poté by měl pečovatel dítě odměnit slovně nebo hmatatelnými odměnami (jako je jídlo, svačina nebo hračka), pokud dítě pozorně poslouchá, odpovídá na otázky, rozvíjí a udržuje konverzaci. Například když pečovatel ukáže dítěti fotografii, na které běží s matkou po trávě nebo mezi stromy, může říci: „Podívej se na tento obrázek,“ a poté se zeptat: „Co jsi tady dělal s maminkou?“ Poté by měl pečovatel pozorně a trpělivě naslouchat a vhodně reagovat na odpovědi dítěte. Kromě toho by měl pečovatel rozhovor rozvíjet a udržovat pomocí relevantních otázek nebo komentářů. A pečovatel by neměl zapomenout na odměnu nebo posílení.

2.7.3 Scénář 3. Rozhovor o sekvencích obrázků zobrazujících podmět + předmět + sloveso

Případ

Děti se speciálními vzdělávacími potřebami, zejména děti s autismem, mají potíže s komunikací a také se jim nedaří používat správná zájmena či jiné složky větné struktury. Toto omezení proto brání efektivnímu navazování komunikace s ostatními (rodiči, vrstevníci nebo dalšími členy komunity či společnosti). Pečovatelé proto mohou využít sekvence obrázků/fotografií k navázání a udržení konverzace s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s autismem. Sekvence obrázků/fotografií sestává ze struktury podmět + předmět + sloveso, která ukazuje, co hlavní podmět (on/ona/oni) dělá s předměty v různých prostředích.

Důsledky/intervence

Takovéto intervence, které využívají vizuální sekvence ilustrující strukturu subjekt + objekt + sloveso, nejenže navazují konverzaci, ale také pomáhají při osvojování znalostí o větech a gramatice. Například při ukazování dítěti fotografie, na které hraje fotbal (subjektem je dítě, objektem je fotbalový míč a akce kopání do míče je sloveso či činnost), může pečovatel klást otázky jako: „Co tady děláš?“, „Co děláš s tím fotbalovým míčem?“ nebo „Podívej se na sebe, jak kopáš do míče?“, aby navázal konverzaci s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s autismem. Pečovatel by pak měl pozorně a trpělivě naslouchat, čekat s očekávanými pohledy a gesty, podle potřeby dítěti připomenout nebo mu napovědět, co má v daném kontextu říci, a verbálně ho pochválit, pokud dá správnou odpověď. Tyto příklady také pomáhají dětem se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s autismem správně používat zájmena a tvořit věty.

2.8 SOUHRN

Oční kontakt je považován za základní „bránu“ k sociální interakci. Uspořádání prostředí je klíčové; pečovatelé jsou školeni, aby zaujali pozici „tváří v tvář“ na úrovni očí dítěte, čímž zvýší výraznost sociálních signálů. Strategie, jako je držení požadovaného předmětu blízko očí nebo „očekávané čekání“, povzbuzují dítě k navázání očního kontaktu.

Čekání je základní dovednost v oblasti seberegulace a komunikace. K zkonkretizování abstraktního pojmu času se využívají vizuální pomůcky, jako jsou kartičky s nápisem „Počkej“ nebo časovače. Umístěním oblíbených předmětů „mimo dosah“, ale v zorném poli, odborníci vytvářejí přirozený „okruh čekání“, který od dítěte vyžaduje, aby si zachovalo klid, než bude jeho žádost odměněna, čímž se buduje tolerance a omezuje problémové chování.

Střídání se v interakci posouvá hru z individuální roviny na úroveň sociální vzájemnosti. Vzájemně závislé skupinové podmínky – kdy se odměny sdílejí mezi vrstevníky – účinně zvyšují střídání se. Pomocí předem připravených pokynů (např. „Teď já, teď ty“) se děti učí potlačovat své vlastní akce, zatímco pozorují partnera, což podporuje rozvoj vzájemné sociální preference.

Schopnost napodobování je primárním mechanismem učení. Napodobování lze provádět s předměty (zrcadlení funkční hry, jako je tlačení autíčka) nebo bez předmětů (napodobování gest a hlasu, jako je tleskání). Trénink často začíná s předměty, protože poskytují fyzickou „oporu“, přičemž se využívají fyzické podněty a modelování, které pomáhají dítěti soustředit se na pohyby pečovatele a napodobovat je.

Vzájemná konverzace je nejsložitějším výstupem, zahrnujícím soustavnou verbální výměnu. Komunikační partneři by měli zvládnout alespoň jeden cyklus vzájemné výměny na jedno téma. Strategie jako „rozšíření“ (doplňování informací k výpovědi dítěte) a „Mand-Modeling“ se používají k překlenutí propasti mezi

jednoduchými označeními typu „ “ a plynulým sociálním dialogem, přičemž umělé podněty se postupně omezují, aby se dosáhlo samostatné komunikace.

2.9 SEBEOHODNOCENÍ PRO PEČOVATELE/POSKYTOVATELE PÉČE

Ne	Položky	Rozhodně nesouhlasím	Nesouhlasím	Neutrální	Souhlasím	Naprosto souhlasím
1	Dokážu s dítětem navázat oční kontakt přirozeným způsobem					
2	Dokážu navázat oční kontakt s dítětem strukturovaným způsobem					
3	Umím dítě naučit čekat					
4	Dokážu prodloužit dobu, po kterou dítě čeká					
5	Dokážu s dítětem přirozeně provádět aktivity, při nichž se střídáme					
6	Umím s dítětem provádět činnosti, při nichž se střídáme, strukturovaným způsobem					
7	Umím dítě naučit napodobovat činnosti s předměty					
8	Umím dítě naučit napodobovat					

	činnosti bez použití předmětů					
9	Umím zlepšit schopnost dítěte vést vzájemnou konverzaci					
10	Umím s dítětem vést vzájemný rozhovor					

2.10 HODNOCENÍ A REFLEXE KAPITOLY

Bodování: „Rozhodně nesouhlasím“ má hodnotu 5 bodů; „Nesouhlasím“ má hodnotu 4 body; „Neutrální“ má hodnotu 3 body; „Souhlasím“ má hodnotu 2 body; „Rozhodně souhlasím“ má hodnotu 1 bod.

Vypočítejte si celkové skóre a okomentujte ho:

-45–50 bodů: Úroveň mistrovství. Kapitulu jste dokonale pochopili a umíte její obsah flexibilně a efektivně uplatňovat.

-35–44 bodů: Úroveň pokročilosti. Máte pevné pochopení klíčových pojmů. Procvičování a prohlubování některých strategií posílí vaši odbornost.

-25–34 bodů: Rozvíjející se úroveň. Začínáte rozumět základním principům. Zaměřte se na položky, u kterých jste neoznačili „Souhlasím“ nebo „Rozhodně souhlasím“, abyste si upevnili své znalosti.

-10–24 bodů: Úroveň začátečníka. Nacházíte se na začátku své cesty učení. Tento kontrolní seznam jasně ukazuje základní oblasti, na které se při dalším studiu zaměřit.

Reflexe a hodnocení

Tato část věnovaná reflexi je navržena tak, aby vám pomohla kriticky uvažovat o vašem učení v průběhu této kapitoly a podpořila váš pokračující osobní a profesní rozvoj jako pečovatele. Tyto otázky neslouží pouze jako hodnocení, ale mají vám pomoci identifikovat silné stránky, oblasti pro růst a konkrétní další kroky související s řízením chování.

1. Kdybyste učili komunikační, řečové a jazykové dovednosti, jak byste dítěti vysvětlili, jak navázat oční kontakt?
2. Kdybyste podporovali komunikační, řečové a jazykové dovednosti, jak byste dítě naučili čekat na řadu?

3. Kdybyste učili komunikační, řečové a jazykové dovednosti, jak byste s dítětem prováděli aktivity zaměřené na střídání se v řeči?
4. Kdybyste podporovali komunikační, řečové a jazykové dovednosti, jak byste dítě naučili napodobovat s předměty i bez nich?
5. Kdybyste realizovali modul komunikačních, řečových a jazykových dovedností, jak byste zlepšili vzájemnou konverzaci dítěte?

2.11 ODKAZY

- Heidlage, J. K., Cunningham, J. E., Kaiser, A. P., Trivette, C. M., Barton, E. E., Frey, J. R., & Roberts, M. Y. (2020). Vliv jazykových intervencí prováděných rodiči na jazykové výsledky dětí: metaanalýza. *Early Childhood Research Quarterly*, 50, 6–23. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.12.006>
- Rescorla, L. (2009). Jazykové a čtenářské výsledky v 17 letech u batolat s opožděným začátkem řeči: Podpora dimenzionálního pohledu na jazykové zpoždění. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52, 16–30. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2008/07-0171\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2008/07-0171))

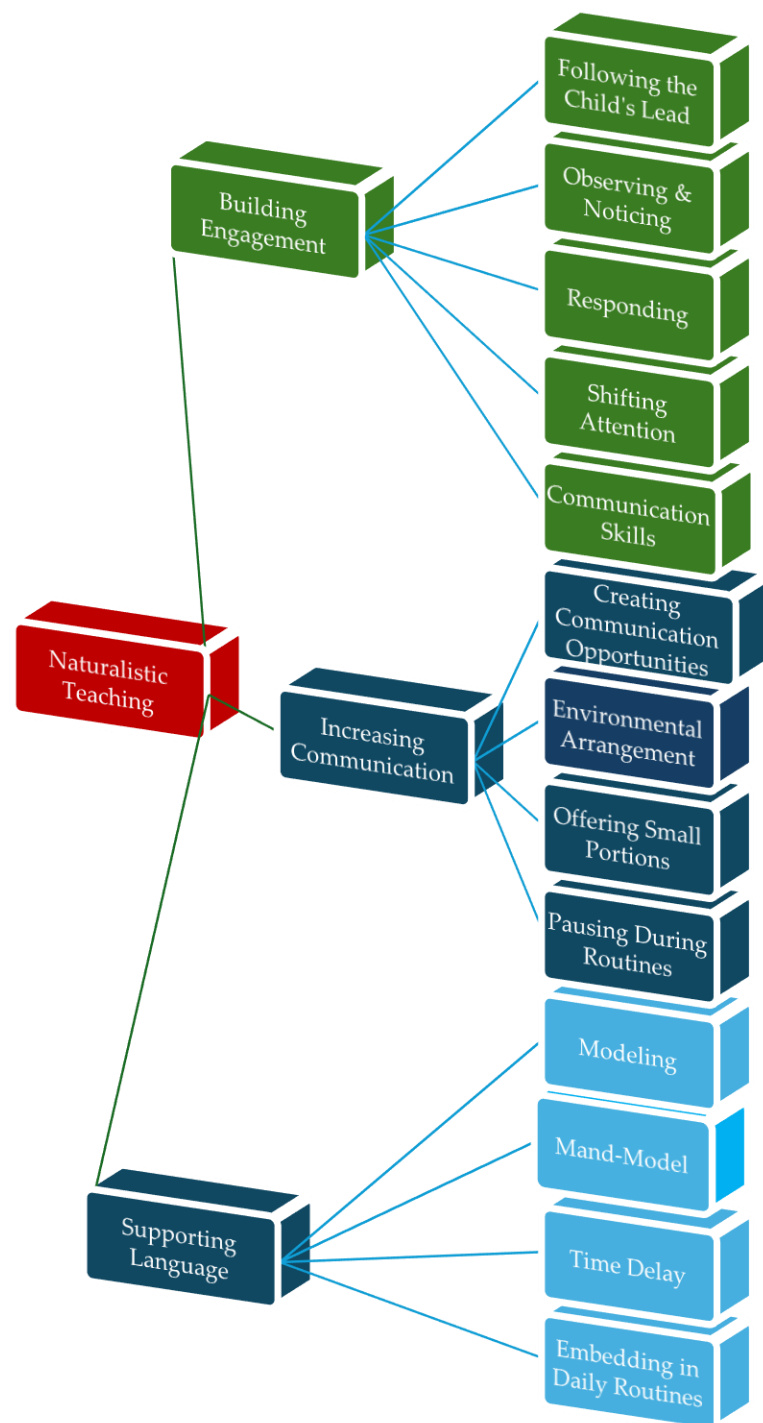


PRACOVNÍ SEŠIT PRO PÉČOVATELE V OBLASTI SPECIÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Yusuf Akemoğlu, Ph.D.

Naturalistická výuka

ČÍSLO
JEDNOTKY: 3



3 NATURALISTICKÁ VÝUKA

3.1 PŘEDMLUVA

Naturalistická výuka vychází z jedné jednoduché, ale přelomové myšlenky: děti se učí nejlépe, když se výuka odehrává v rámci smysluplných každodenních zážitků. Tyto každodenní okamžiky, rutiny a činnosti poskytují spoustu příležitostí k podpoře jazykových a komunikačních dovedností dětí. Pečovatelé již každý den poskytují desítky příležitostí k učení během jídla, oblékání, hraní, koupání, nakupování a před spaním. Bez záměrných strategií však tyto příležitosti mohou zůstat bez povšimnutí. Když pečovatelé důsledně používají strategie naturalistické výuky, děti zažívají více úspěchů, méně mocenských bojů a lepší komunikaci. A co je nejdůležitější, vztah mezi pečovatelem a dítětem se stává silnějším, spolupracujícím a radostnějším.

Proto jsme vypracovali tuto Pracovní knihu pro naturalistickou výuku, abychom vám poskytli praktické informace, které můžete využít ve svém každodenním životě a činnostech na podporu komunikačních dovedností vašeho dítěte. V této knize se naučíte, jak každodenně uplatňovat strategie naturalistické výuky. Představujeme pět kompetencí, u nichž najdete jasná vysvětlení, scénáře z reálného života a aktivity, stejně jako reflexivní úkoly na podporu vašich znalostí a praxe.

Pět kompetencí, o kterých se dozvíte, jsou: následování iniciativy dítěte, vytváření příležitostí ke komunikaci, modelování, mand-model, časové zpoždění a začleňování naturalistické výuky do každodenních rutin. Cílem těchto kompetencí je pomoci vám být vnímavější a lépe reagovat na komunikační signály a chování vašeho dítěte.

Naučíte se, jak sledovat zájmy vašeho dítěte, uspořádat prostředí tak, aby podporovalo komunikaci, předvádět a rozšiřovat jazyk, strategicky využívat časové

zpoždění a začleňovat výuku do přirozených rutin. Během učení budete mít příležitost zamyslet se nad vlastními postupy a identifikovat oblasti, ve kterých byste mohli potřebovat další podporu. Cílovou skupinou této aktivity jsou děti ve věku 2–7 let se speciálními vzdělávacími potřebami (SEN), poruchou autistického spektra (ASD), mentálním postižením (ID) a opožděným vývojem řeči.

3.2 OBSAH MODULU

Kompetence – Vzdělávací cíle	Popis	Zaměření	Očekávaný výsledek
1. Řízení se podle dítěte	Pečovatelé reagují na to, čemu dítě věnuje pozornost, místo aby mu činnost předepisovali.	Pozorování, vnímavost, zapojení, sdílená pozornost.	Pečovatelé se mohou přirozeně zapojit do činností dítěte, omezit mocenské souboje a zvýšit motivaci a zapojení.
2. Vytváření příležitostí ke komunikaci	Pečovatelé uspořádají prostředí tak, aby podněcovali přirozené pokusy o komunikaci.	Uspořádání prostředí, iniciace, motivace, záměrné pauzy.	Pečovatelé mohou během každodenních činností podporovat spontánní pokusy o komunikaci.
3. Modelování a model „Mand- Model“	Pečovatelé poskytují během interakce jasné jazykové vzory a podpurné podněty.	Jazykové modelování, podněcování, rozšiřování slovní zásoby, expresivní jazyk.	Pečovatelé mohou zvýšit jak frekvenci, tak složitost komunikace dětí.
4. Využití časového odkladu	Pečovatelé záměrně vyčkávají, aby dítěti poskytli čas na zahájení komunikace nebo na odpověď.	Čekání, čas na zpracování, samostatnost, omezení nadměrného podněcování.	Pečovatelé mohou podporovat samostatné komunikační reakce a snižovat závislost na podnětech.
5. Začlenění výuky do každodenních rutin	Pečovatelé využívají každodenní rutiny jako přirozené příležitosti k výuce.	Přirozené rutiny, důslednost, generalizace, funkční učení.	Pečovatelé mohou důsledně začleňovat příležitosti k učení do každodenních rutin, čímž podporují generalizaci a rozvoj funkčních dovedností.

3.3 NÁSLEDOVÁNÍ VEDENÍ DÍTĚTE

Cíl učení

Pečovatelé se naučí pozorovat a zapojovat se do zájmů dítěte během hry a každodenních činností, namísto toho, aby směřovali aktivitu k cílům vybraným dospělými.

Proč je tato kompetence důležitá?

Následování iniciativy dítěte je základním principem naturalistického učení (Watson, 1998). Děti se učí nejlépe, když jsou emocionálně zapojeny a motivovány tím, co již dělají. Když se pečovatelé připojí k tomu, na co se dítě soustředí, místo aby jeho pozornost přesměrovali, zvyšuje se společné zapojení.

Výzkum v oblasti naturalistických vývojových behaviorálních intervencí zdůrazňuje, že učení je nejúčinnější, je-li začleněno do aktuální činnosti a motivace dítěte (Schreibman et al., 2015). U dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, včetně dětí s poruchou autistického spektra (ASD) a mentálním postižením (ID), může příliš rychlé přesměrování pozornosti nebo přeměna hry na výuku snížit počet pokusů o komunikaci a zvýšit tendenci k uzavření se do sebe. Následování iniciativy dítěte nejprve buduje vzájemné spojení. Výuka nastává až poté, co je navázán kontakt.

3.3.1 Scénář 1: „Hra s autíčkem“

Učební cíle/Cílový projev

1. Sledujte pozornost a zájem dítěte.
2. Zkuste se zapojit do hry dítěte, aniž byste ho přerušovali nebo odkláněli jeho pozornost.

Souvislosti/východisková situace:

Mert je tříleté dítě s ASD, které si rádo hraje s autíčky. Hraje si však opakovaně, aniž by iniciovalo interakci. Když dospělí, například jeho otec, přeruší jeho hru, aby mu nabídl nové aktivity, okamžitě uteče.

Hlavní případ

Mert sedí na podlaze a řadí autíčka do řady, zatímco jeho otec sedí opodál a přemýšlí: „Měl bych ho naučit barvy, zatímco si hraje s autíčky.“ Zvedne autíčko a řekne: „Merte, jakou barvu má tohle? Řekni ‚červená‘.“ Mert však nereaguje, pokračuje v řazení autíček a odvrací se od otce.

Koncepční shrnutí

Jak jsme se naučili v učebnici, následovat vedení dítěte znamená zůstat v rámci jeho aktuálního zájmu a nesměřovat jeho pozornost k něčemu jinému (Watson, 1998).

Otec považuje výuku barev za užitečnou, avšak v tomto okamžiku by její zavedení odvedlo pozornost od Mertovy motivace. Otec mohl navázat na Mertovu hru s autíčky a pojmenovávat barvy a další věci, aniž by ho odvedl od hry (Schreibman et al., 2015).

Místo kladení otázek o barvách by se otec mohl posadit vedle Merta a poznamenat: „To je červené autíčko.“ nebo „Tvoje autíčko je rychlé.“

Tím se interakce udrží v rámci Mertových zájmů. Jakmile se zapojení posílí, lze přirozeně přidat jemné rozšiřování slovní zásoby.

Rozhodnutí

Zamyslete se znovu a odpovězte na tuto otázku: Co by měl otec udělat, aby se řídil iniciativou dítěte?

Možnost A: Pokračovat v kladení otázek o barvách

Možnost B: Sednout si vedle Merta a říct: „Dlouhá řada autíček,“ a přidat další autíčko do řady.

Možnost C: Odstranit autíčka a místo toho předložit skládačku.

Zpětná vazba pro účastníky

Možnost A: Přesměrování na otázky týkající se barev odvádí pozornost od toho, co Merta zajímá. To může snížit jeho zapojení a komunikaci.

Možnost B: Tato reakce navazuje na činnost dítěte a podporuje společné zapojení. Udržuje tak propojení učení s motivací.

Možnost C: Odstranění Mertových oblíbených hraček během hry narušuje jeho motivaci.

Hodnocení: Jelikož cílem je řídit se iniciativou dítěte, je nejvhodnější reakcí *možnost B*, protože posiluje zapojení během aktuální hry.

Reflexe a hodnocení

1. O co se Mert zajímal předtím, než se k němu připojil jeho otec?
2. Jaký byl výsledek zásahu jeho otce?
3. Zapojili jste se při nedávné hře se svým dítětem do jeho činnosti, nebo jste se ji pokusili změnit?

3.3.2 Scénář 2: „Hra s vodou venku“

Vzdělávací cíle/Cílový projev

1. Udržujte zájem dítěte tím, že budete reagovat na to, čemu věnuje pozornost.
2. Pomalu rozšiřujte rozsah pozornosti dítěte a představujte mu nové věci.

Pozadí/východisková situace:

Zara je čtyřleté dítě s opožděným vývojem řeči, které miluje smyslové hry, jako je přelévání vody mezi hrnečky a miskami. Při hraní venku se usmívá, směje se a tuto hru opakuje. Zara však někdy přestane hrát a odejde, když se její matka pokusí představit nové věci příliš rychle.

Hlavní případ

Zara si u stolu hraje a přelévá vodu mezi hrnečky, přičemž občas vodu rozstříkne. Její matka, která ji pozoruje, si myslí, že by to mohla být vhodná příležitost naučit ji počítat. Například počítat, kolikrát vodu přelije.

Poté řekne Záře: „Co kdybychom počítali do deseti, zatímco budeš nalévat, a začneme od jedné, dvě...“ Zara se na maminku krátce podívá, ale přestane nalévat, upustí hrneček a odstoupí od stolku s vodou. Zmatená matka si v duchu pomyslí: „Proč najednou přestala, když se zdálo, že se baví?“ Zara zřejmě ztratila zájem.

Koncepční shrnutí

Když se na tuto situaci podíváme blíže, vidíme, že Zara se soustředila na nalévání vody a zdálo se, že jí to přináší smyslové potěšení.

Počítání je důležité a Zara by se ho měla naučit, ale ne právě v tuto chvíli, protože to odvedlo její pozornost od smyslové hry k akademické dovednosti. Důležitější je zůstat u toho, na co se soustředí, a na tom stavět. Pomalejší přesměrování pozornosti by mohlo být účinnější. Matka by se například mohla přidat a komentovat Zarinu hru slovy:

„Cák!“

„Ty naléváš!“

„Voda je všude!“

„Páni, jeden šplouchnutí“

„Ach, další cáknutí“

Tento jemný přístup tedy podporuje motivaci dítěte, rozvíjí řeč během hry a umožňuje postupné, jemné a pozvolné rozšiřování dovedností.

Rozhodnutí

Když se nad touto situací zamyslíme, jak by měl pečovatel reagovat, aby lépe následoval Zarinu iniciativu?

Možnost A: Trvat na počítání, protože je to důležité.

Možnost B: Přerušit hru s vodou a okamžitě vymyslet jinou hru s počítáním.

Možnost C: Připojit se, pozorovat a přirozeně navázat: „Cák! Ty vyléváš vodu. Moc to cáká. Aha, máš dva kelímky.“

Zpětná vazba pro účastníky

Možnost A: Trvání na něčem, co dítě nechce, snižuje jeho motivaci.

Možnost B: Náhlé přerušení činnosti může vést k problémovému chování.

Možnost C: Zapojení se do hry dítěte a její jemné rozvíjení upoutá Zarinu pozornost.

Hodnocení: Možnost C je nejvhodnější reakcí, protože respektuje Zarinu motivaci.

Reflexe a hodnocení

1. O co se Zara zajímala?
2. Jak ovlivnilo počítání matky Zarinu hru?
3. Co byste měli udělat, abyste rozvinuli hru dítěte?

3.3.3 Scénář 3: „Kreslení u stolu“

Vzdělávací cíle/Cílový projev

1. Zapojte se do hry a/nebo činnosti dítěte.
2. Navazujte na to, na co se dítě soustředí a co ho zajímá.

Souvislosti/východisková situace:

Ali je pětileté dítě s diagnózou ASD, které velmi rádo kreslí kruhy na papír. Při kreslení sedí pěkně a vypadá klidně a šťastně. Ali raději kreslí vzory, které dobře zná. Může se však snadno rozčítit, když mu řeknou, aby se přesunul a nakreslil jiný vzor. Proto se na pokyn nezapojuje do žádného alternativního kreslení.

Hlavní případ

Jednoho dne, když se tiše věnoval kreslení velkých kruhů a byl na to soustředěný, se jeho otec podíval na kresbu a řekl mu: „Ali, měli bychom nakreslit velký dům.“ Ali se na kresbu krátce podíval a odložil tužku. Zamračil se a zkřížil ruce. Otec si pomyslel: „No, neřekl jsem nic špatného. Chci, aby se naučil kreslit různé věci.“ Ali se však nyní již této činnosti nevěnuje.

Koncepční shrnutí

Je zřejmé, že Ali se soustředil na kreslení vzoru, který se mu líbí. Pedagogické principy Naturalis naznačují, že bychom neměli dítě okamžitě nasměrovat k novému úkolu, protože by to mohlo snížit jeho motivaci a chuť (Watson, 1998).

V Aliho situaci by bylo užitečnější zůstat u toho, na co se soustředí, a teprve poté pomalu rozšiřovat jeho kreslení. Aliho otec by se například mohl posadit vedle něj, samostatně kreslit na papír a říci:

„Malý kruh.“

„Kreslím kulatý kruh.“

„Ty kreslíš velký kruh.“

Otec by mohl udržet Aliho zapojení tím, že se zapojí do jeho činnosti. Odtud by mohl postupně přidávat další prvky a zároveň podporovat Aliho zájem.

Rozhodnutí

Jak by měl otec v Aliho případě reagovat, aby navázal na Aliho iniciativu?

Možnost A: Sednout si vedle Aliho, nakreslit kruh a komentovat jeho kresbu.

Možnost B: Říct mu, co má kreslit.

Možnost C: Odstranit papír a dát mu něco jiného.

Zpětná vazba pro účastníky

Možnost A: Tím se zapojíte do Aliho aktuální činnosti a podpoříte jeho zapojení.

Možnost B: Trvání na novém úkolu může zvýšit odpor a snížit účast.

Možnost C: Odstranění materiálů eliminuje příležitost k interakci.

Hodnocení: Správnou odpovědí je *možnost A*, protože umožňuje otci navázat na Aliho zapojení.

Reflexe a hodnocení

1. Na co se Ali soustředil?
2. Mělo to nějaký vliv, když jste se nejprve zapojili do jeho hry a poté na ni navázali?
3. Co můžete udělat, abyste udrželi pozornost dítěte?

3.4 VYTVÁŘENÍ PŘÍLEŽITOSTÍ K KOMUNIKACI

Cíl učení

Pečovatelé se naučí záměrně uspořádat prostředí a denní rutiny tak, aby povzbuzovali děti k navazování komunikace, namísto toho, aby předvíдали a okamžitě uspokojovali všechny jejich potřeby.

Proč je tato kompetence důležitá

Vytváření příležitostí ke komunikaci znamená uspořádat každodenní situace tak, aby dítě mělo přirozený důvod sdělit svou potřebu, přičemž pečovatel provádí drobné úpravy, které dítě jemně vybízí k vyjádření přání, potřeb nebo nápadů (Rakap, 2017). Zatímco následování iniciativy dítěte buduje jeho zapojení, tato strategie zvyšuje iniciativu ze strany dítěte (Kaiser & Roberts, 2013). Pečovatelé musí vnímat a interpretovat signály dítěte a vytvářet příležitosti, aby mělo dítě šanci využít své komunikační schopnosti.

Například k posílení spontánní komunikace dítěte se využívá úprava prostředí. Pečovatelé mohou umístit materiály, hračky a předměty na dohled, ale mimo dosah, pozastavit běžné činnosti a nabídnout dítěti možnosti volby, aby mu tak poskytli příležitosti ke komunikaci (Rakap, 2017).

3.4.1 Scénář 1: „Čas na svačinu – další sušenky“

Vzdělávací cíle/Cílový projev

1. Vytváření příležitostí k podpoře žádajícího chování.
2. Zastavení činnosti a očekávaný pohled s cílem podnítit iniciativu dítěte.

Souvislosti/východisková situace:

Lina je tříletá holčička s omezenými vyjadřovacími schopnostmi, která si svačinu opravdu užívá. Během svačiny se usmívá a soustředí se na jídlo, ale nekomunikuje.

Hlavní případ

Lina sedí u stolu a čeká, až jí matka podá sušenky. Jí, dojídá, ale nic neříká. Matka ví, že chce ještě, protože Lina stále sedí. Dá jí další, ale nedochází k žádné komunikaci.

Koncepční shrnutí

Při analýze tohoto případu si musíme všimnout, že existuje spousta příležitostí ke komunikaci. Matka by jí mohla dávat kousky sušenek nebo jednu sušenku po druhé. Poté by mohla na 3–5 sekund zaváhat, očekávaně se podívat na Linu a počkat, až se s ní dorozumí, ať už slovem, vydáním zvuku nebo gestem.

Rozhodnutí

Zamyslete se nad tímto scénářem. Co by mohla matka udělat jinak, aby vytvořila příležitosti ke komunikaci?

Možnost A: Nabídnout misku plnou sušenek.

Možnost B: Nabídnout vždy jen jednu sušenku. Druhou si nechat, udělat pauzu a očekávaně se podívat.

Možnost C: Nedat vůbec nic.

Zpětná vazba pro účastníky

Možnost A: Podání plné misky může dítě nakrmit, aniž by mělo šanci komunikovat.

Možnost B: Podávání malých porcí a pauzy vytvářejí přirozené a podpůrné

příležitosti ke komunikaci.

Možnost C: Nedání jídla vůbec může vést k frustraci.

Hodnocení: Správnou odpovědí je *možnost B*, protože cílem je vytvořit přirozené a smysluplné příležitosti ke komunikaci, které jsou začleněny do každodenní rutiny.

Reflexe a hodnocení

1. Bylo podání plné misky správným rozhodnutím? Proč?
2. Jaké drobné změny můžete provést během svačiny?
3. Jak dlouho obvykle čekáte, než dítěti pomůžete?

3.4.2 Scénář 2: „Bubliny na dvoře“

Vzdělávací cíle/Cílový projev

1. Uspořádejte prostředí tak, aby podporovalo iniciativu dítěte.
2. Záměrně se zastavte během činnosti, kterou má dítě rádo.

Souvislosti/východisková situace:

Kerem je čtyřleté dítě s ASD, které si rádo hraje s bublinami. Hodně se směje, když mu otec fouká bubliny. Otec chce svého syna potěšit a fouká další bubliny, ale nedochází k žádné komunikaci.

Hlavní případ

Kerem chce, aby mu otec foukal bubliny. Jde k otci, podívá se na něj a otec začne foukat bubliny. Když bubliny dojdou, Kerem se rozpláče. Otec předpokládá, že je Kerem rozrušený, protože hra skončila.

Koncepční shrnutí

Kerem miluje bubliny a toto může být ideální příležitost, jak ho naučit komunikovat. Je to jeho oblíbená činnost a je motivovaný. Je tedy otevřený učení. Neustálé foukání bublin ho udržuje šťastného, ale nevytváří důvod ke komunikaci.

Otec by mohl vytvořit důvod pro Keremovu komunikaci tím, že vyfoukne několik bublin, poté počká 3–5 sekund, zatímco drží láhev, a očekávavě se na Kerema podívá. To je příležitost pro Kerema, aby požádal o „víc“. Kerem může říct „víc“ nebo to vyslovit a gestikulovat „víc“. Pokud to neudělá, může mu otec předvést, jak se říká „víc“, a poté vyfouknout další bubliny.

Rozhodnutí

Když se ohlédnete za tímto scénářem, jak by podle vás mohl otec změnit hru s bublinami, aby vytvořil příležitosti ke komunikaci?

Možnost A: Foukat více bublin, aby byl chlapec spokojený.

Možnost B: Přestat foukat bubliny a hrát si s něčím jiným.

Možnost C: Nafouknout pár bublin, počkat 3–5 sekund, podržet láhev a očekávavě se podívat.

Zpětná vazba pro účastníky

Možnost A: Čím více bublin, tím méně příležitostí.

Možnost B: Ukončení činnosti nevytváří příležitosti.

Možnost C: Úmyslné přerušování a očekávaný pohled vytvářejí příležitosti pro komunikaci a výuku.

Hodnocení: Správná odpověď je *možnost C*, protože cílem je podpořit komunikaci.

Reflexe a hodnocení

1. Proč jsou preferované činnosti ideální pro komunikační příležitosti?
2. Jak mohou krátké pauzy zvýšit samostatnost?
3. Jaké aktivity vaše dítě nejvíce motivují?

3.4.3 Scénář 3: „Výběr košile“

Vzdělávací cíle/Cílový projev

1. Nabídněte dítěti možnosti výběru, abyste podpořili komunikaci.

2. Podporujte verbální i neverbální komunikaci.

Souvislosti/podmínky situace:

Defne je sedmiletá holčička. Má poruchu identifikace a omezenou schopnost vyjadřování. Má ráda barevné šaty, ale obvykle jí oblečení vybírá matka a obléká ji bez vzájemné interakce a komunikace. Matka chce tento úkol co nejrychleji dokončit a věnovat se něčemu jinému.

Hlavní případ

Těsně před odchodem do školy jí matka vybere tričko a nasadí jí ho přímo přes hlavu. Defne si ho stáhne dolů a odstrčí ho. Matka řekne: „Na tohle nemáme čas.“ Oblékání proběhlo při omezené komunikaci.

Koncepční shrnutí

Výběr trička pro Defne je možná rychlejší, ale může vést ke zmeškaným příležitostem. Když Defne tričko odstrčila, snažila se komunikovat. Matka by to proto mohla využít jako příležitost k výuce a podpoře komunikace. Matka by mohla:

Zvednout dvě trička a zeptat se: „Modré tričko nebo červené tričko?“ a pak se na chvíli odmlčet a počkat. I kdyby Defne jen ukázala prstem, podívala se na jedno z nich a natáhla se po něm, byla by to smysluplná komunikace. Pokud by to neudělala, matka by jí to mohla předvést: „Červené tričko, prosím.“

Rozhodnutí

Jak by se měla Defneina matka chovat při oblékání?

Možnost A: Zvednout dvě trička a zeptat se: „Modré nebo červené?“ a počkat, až Defne odpoví.

Možnost B: Rychle vybrat tričko, aby se předešlo zpoždění.

Možnost C: Ignorovat Defneinu reakci a pokračovat v oblékání.

Zpětná vazba pro účastníky

Možnost A: Nabídka možností vytváří přirozenou příležitost ke komunikaci.

Možnost B: Převzetí všech rozhodnutí omezuje příležitosti k navázání komunikace.

Možnost C: Ignorování reakce nepodporuje komunikaci.

Hodnocení: Cílem je vytvářet příležitosti ke komunikaci během každodenních činností. *Možnost A* je nejvhodnější reakcí, protože podporuje iniciativu a samostatnost.

Reflexe a hodnocení

1. Jak by nabídka možností mohla změnit čas oblékání?
2. Do jakých každodenních činností by se daly začlenit jednoduché možnosti volby?
3. Jak malé pauzy ovlivňují komunikaci?

3.5 MODELOVÁNÍ A MAND-MODEL

Cíl učení

Pečovatelé se naučí používat strategie modelování a mand-model k rozšíření slovní zásoby, verbálních pokusů a expresivního jazyka během každodenních rutin.

Proč je tato kompetence důležitá

Modelování a mand-model jsou klíčovými složkami naturalistické jazykové intervence. Když pečovatelé poskytují jasné a smysluplné jazykové vzory související s tím, na co se dítě soustředí, je větší pravděpodobnost, že si děti rozšíří slovní zásobu a rozvinou expresivní komunikaci (Kaiser & Roberts, 2013). Mand-model kombinuje krátkou výzvu s příležitostí k samostatné odpovědi.

3.5.1 Scénář 1: „Mléko k snídani“

Vzdělávací cíle/Cílový projev

1. Předved'te novou slovní zásobu, slova, fráze a gesta.
2. Vyhrad'te si více času na odpovědi.

Souvislosti/východisková situace:

Selin je tříleté dítě s vývojovým zpožděním, které často používá gesta k ukázání na věci, které chce. K tomu dochází hlavně během jídla a slova používá jen zřídka. Její matka předvádí slova a očekává, že Selin bude reagovat bezchybně.

Hlavní případ

Při snídani Selin obvykle pije mléko. Podívá se na svůj hrnek a ukáže na něj prstem. Její matka říká: „Selin, řekni ‚mléko‘, řekni ‚mléko‘, umíš to říct?“, aniž by mezi tím udělala pauzu. Selin odvrátí pohled a nepokusí se říct „mléko“. Selin chce mléko, ale její interakce se snížila.

Koncepční shrnutí

Opakované a okamžité požadavky matky vyvolaly další tlak a Selin nic neřekla. Aby matka správně používala modelování, musí předvést slovo, počkat 3–5 sekund a reagovat na Selininu odpověď. Pokud od Selin nedostane žádnou odpověď, může komunikaci předvést ještě jednou a dát Selin to, co si přeje. Například matka může jednoduše předvést jednoslovnou větu „mléko“ a počkat 3–5 sekund na reakci. Selin vydá hlasový zvuk „miii“. Matka to přijme a potvrdí takto: „Ano, mléko“ a hned jí dá hrnek mléka,

Rozhodnutí

Jak by měla matka reagovat poté, co Selin ukázala na hrnek?

Možnost A: Opakovat: „Řekni mléko“, dokud to Selin správně nezopakuje.

Možnost B: Držet hrnek a říci „mléko“, přičemž se na ni očekávavě dívat a čekat.

Možnost C: Ignorovat ukázání a pokračovat v jídle.

Zpětná vazba pro účastníky

Možnost A: Opakovaný nátlak může snížit motivaci a pokusy o komunikaci.

Možnost B: Předvádění slova přirozeně podporuje osvojování jazyka bez nátlaku.

Možnost C: Ignorování gesta zbavuje účastníky příležitosti ke komunikaci.

Hodnocení: Správná odpověď je *možnost B*, protože předvádění a čekání podporuje komunikaci.

Reflexe a hodnocení

1. Jak opakované předvádění ovlivnilo Selin?
2. Proč je předvádění a čekání vhodnější?
3. Kdy byste mohli neúmyslně proměnit interakci v testování?

3.5.2 Scénář 2: „Hračka – vláček na podlaze“

Vzdělávací cíle/Cílový projev

1. Správně uplatnit strategii „mand-model“.
2. Dát čas na samostatnou reakci.

Souvislosti/východisková situace:

Kerem je čtyřleté dítě s diagnostikovanou poruchou autistického spektra (ASD).

Velmi rád si hraje s vláčkem a občas používá jednotlivá slova. Obvykle však nemluví ani nic neříká.

Hlavní případ

Kerem sedí na podlaze a posouvá vláček sem a tam. Přijde si s ním hrát jeho otec a říká: „S čím si hraješ? Je to vláček? Podívej, s čím si hraješ?“ Kerem neodpovídá a pokračuje ve hře.

Koncepční shrnutí

Stejně jako mnoho jiných dětí potřebuje Kerem čas na zpracování otázky, a proto by bylo lepší počkat 3–5 sekund na odpověď. Jeho otec by mohl říct: „Co je to?“ a počkat 3–5 sekund. Pokud Kerem odpoví, otec může jeho odpověď potvrdit slovy: „Ano, vláček.“ Pokud Kerem neodpoví, může otec jednoduše předvést odpověď: „Vlák“ nebo „To je vlák“, v závislosti na Keremově jazykové úrovni. Je důležité přizpůsobit se jazykové úrovni dítěte. Pokud je cílem podpořit používání jednoslovných výrazů, bylo by vhodnější předvést jednoslovnou odpověď, jako například „vlak“. Pokud je cílem podpořit používání dvouslovných výrazů, měl by být vzorovou odpovědí: „To je vlak.“

Rozhodnutí

Jak by měl Keremův otec vzhledem k výše uvedenému scénáři používat metodu „mand-model“ při hře s vláčkem?

Možnost A: Otázku opakovat.

Možnost B: Přerušit hru a říct Keremovi, aby odpověděl.

Možnost C: Říct: „Co je to?“, počkat 3–5 sekund a poté v případě potřeby předvést „Vlak“.

Zpětná vazba pro účastníky

Možnost A: Okamžité opakování neumožňuje samostatnou odpověď.

Možnost B: Čekání bez podpory může vyvolat zmatek.

Možnost C: Krátké podněcování následované předvedením podporuje rozvoj komunikace.

Hodnocení: Správnou odpovědí je *možnost C*, protože umožňuje otci zeptat se, počkat a předvést.

Reflexe a hodnocení

1. Co se stane, když předvedeme správnou reakci příliš rychle?
2. Proč je důležité nechat dítě chvíli počkat, než předvedeme správnou odpověď?
3. Jak můžete podporovat rozvoj řeči a zároveň zachovat její přirozenost?

3.5.3 Scénář 3: „Jablko při svačině“

Kontext: Rutinní svačina.

Vzdělávací cíle/Cílový projev

1. Rozšiřovat slovní zásobu navazováním na slova dítěte.
2. Předvést delší věty.

Pozadí/východisková situace:

Mina je malá holčička, která miluje jablka. Když je chce, umí říct „jablko“. Mina je pětileté dítě s mentálním postižením, které dokáže pomocí jednotlivých slov žádat o různé věci.

Hlavní případ

Mina se podívá na nakrájená jablka a řekne: „jablko“. Její matka odpoví: „Ano, jablko.“ Mina čeká, dívá se na jablko a nic dalšího neříká. Její matka se na chvíli zamyslí, jak by mohla předvést delší věty, aby rozšířila její slovní zásobu.

Koncepční shrnutí

Mina úspěšně vyslovuje jednotlivá slova. Řekla „jablko“ záměrně a šlo o smysluplnou komunikaci. Je připravena učit se dál. Modelování neznamena jen jasné vyslovení slova, ale také rozšiřování slovní zásoby dítěte. K rozšiřování dochází, když dítě řekne slovo a pečovatel přidá ještě jedno související slovo. Například pokud Mina řekne „jablko“, její matka by mohla říct:

„Červené jablko“

„Více jablek“

„Velké jablko“

Matka tak může rozšiřovat její slovní zásobu, aniž by trvala na tom, aby Mina slovo opakovala, nebo se ji snažila opravovat, a přitom zůstává u tématu, o kterém Mina mluví. Místo toho jí dává příklad, rozšiřuje její slovní zásobu a když Mina reaguje, bere ji na vědomí.

Rozhodnutí

Jak by měla Minina matka reagovat, když Mina řekne „jablko“?

Možnost A: Říct: „Červené jablko“ a dát ho Mině.

Možnost B: Říct: „To není úplně správně. Nejprve řekni ‚červené jablko‘.“

Možnost C: Dát jí jinou svačinku.

Zpětná vazba pro účastníky

Možnost A: Rozšiřování slovní zásoby dítěte přirozeně podporuje jeho jazykový rozvoj.

Možnost B: Požadavek na opakování může snížit sebevědomí.

Možnost C: Dát další svačinku není relevantní ani vhodné.

Hodnocení: V tomto případě je správnou a vhodnou reakcí *možnost A*, protože zvyšuje jazykovou komplexitu Miny.

Reflexe a hodnocení

1. Jak rozšiřování slovní zásoby pomáhá prodloužit délku vět?
2. Proč by vynucování opakování mohlo omezit pokusy o komunikaci?
3. Jaká slova byste mohli rozšiřovat během svačiny nebo hry?

3.6 VYUŽITÍ ČASOVÉHO ZPOŽDĚNÍ

Cíl učení

Pečovatelé se naučí využívat strategické pauzy v rámci každodenních rutin a herních aktivit k podpoře samostatné komunikace a iniciativy.

Proč je tato kompetence důležitá?

Strategie časového zpoždění se používá k podpoře a rozvoji schopností dětí iniciovat komunikaci. Schopnosti iniciovat komunikaci lze podpořit záměrnou pauzou těsně předtím, než dítěti pomůžete, něco mu dáte nebo dokončíte nějakou činnost.

Pečovatelé mohou dětem vytvářet příležitosti k iniciování nebo reagování bez toho, aby je k tomu museli pobízet (Hancock & Kaiser, 2002).

Podle výzkumu krátké pauzy zvyšují schopnosti dětí iniciovat komunikaci (Meadan et al., 2016). Pečovatelé se mohou naučit počkat 3–5 sekund, přičemž udržují oční kontakt a očekávavě se dívají na dítě. Když dítě pochopí, že se od něj něco očekává, podnikne kroky ke komunikaci, čímž posílí svou samostatnost a naučí se, že jeho komunikace ovlivňuje okolí.

3.6.1 Scénář 1: „Bubliny v obývacím pokoji“

Vzdělávací cíle/Cílový projev

1. Využijte časovou prodlevu, když je dítě motivované a má zájem o danou činnost.
2. Podporovat spontánní iniciativu tím, že se zastavíte a očekávavě se na dítě podíváte.

Souvislosti/východisková situace:

Ege je čtyřleté dítě s ASD, které miluje bubliny. Egeova matka proto během hry fouká bubliny a Ege se směje a skáče, ale neříká „ještě“ ani se nedívá na matku, aby mu foukla další bubliny.

Hlavní případ

Jeho matka fouká několik bublin, zatímco Ege se usmívá a prsty do nich šfouchá. Matka namočí tyčinku a bez pauzy fouká další bubliny; Ege se stále směje, ale nepokouší se s ní komunikovat. Později matka přemítá: „Nikdy nepožaduje další bubliny.“

Koncepční shrnutí

Tento případ nám ukazuje, že matka nevytváří příležitost ke komunikaci, protože fouká bubliny opakovaně. Časová prodleva však zahrnuje krátkou pauzu před pokračováním v preferované činnosti. Místo toho, aby matka foukala bubliny nepřetržitě, mohla by tedy vyfouknout několik bublin, na 3–5 sekund se zastavit, podržet nádobku a očekávavě se podívat na Egeho. Čekání 3–5 sekund vytváří pro Egeho jasnou příležitost říct „ještě“, podívat se na pečovatele, gestikulovat nebo vydat zvuk. Tato pauza dává Egeovi najevo, že musí iniciovat komunikaci, aby dostal další bubliny.

Rozhodnutí

Jak by měla Egeova matka přizpůsobit hru s bublinami, aby podpořila větší iniciativu?

Možnost A: Pokračovat v foukání bublin, protože je nadšený.

Možnost B: Vyfouknout několik bublin, počkat 3–5 sekund, podržet láhev s bublinami a očekávavě se na něj podívat.

Možnost C: Hru s bublinami úplně ukončit.

Zpětná vazba pro účastníky

Možnost A: Nepřetržité foukání bublin omezuje příležitosti ke komunikaci.

Možnost B: Pauza vytváří příležitost k samostatnému zahájení činnosti.

Možnost C: Ukončení aktivity omezuje příležitosti k učení.

Hodnocení: Správnou odpovědí je *možnost B*, protože zahrnuje pauzu v rámci motivující aktivity.

Reflexe a hodnocení

1. Proč jsou motivující aktivity ideální pro časové zpoždění?
2. Jak dlouho obvykle čekáte, než pomůžete?
3. Jaké signály naznačují, že se vaše dítě chystá komunikovat?

3.6.2 Scénář 2: „Jedna bota u dveří“

Vzdělávací cíle/Cílový projev

1. Využijte časové prodlevy v rámci oblíbené a předvídatelné rutiny.
2. Podporovat a povzbuzovat samostatné žádání nebo gestikulaci.

Souvislosti/východisková situace:

Mina je pětileté dítě s mentálním postižením, které dokáže vyslovovat jednotlivá slova. Minin otec obvykle oblékání dokončí rychle, bez přestávek. To způsobuje, že Mina často pasivně čeká, až ji oblékne.

Hlavní případ

Otec Mině obuje jednu botu a poté sáhne po druhé, aniž by jí dal příležitost o ni požádat. Otec si všimne, že Mina se nepokusila o druhou botu požádat.

Koncepční shrnutí

Obouvání je pro Minu předvídatelná rutina. Otec proto může tuto rutinu využít jako příležitost k zavedení strategie časového odkladu. Může jí nasadit jednu botu a poté

se na ni očekávavě podívat a počkat 3–5 sekund. Mina pak může požádat o druhou botu.

Rozhodnutí

Jak by měl pečovatel reagovat po nasazení jedné boty?

Možnost A: Rychle obout druhou botu, aby se nestalo, že přijdou pozdě.

Možnost B: Předtím, než Mině pomůže, jí řekne: „Nejdřív řekni ‚bota‘.“

Možnost C: Držet druhou botu, očekávavě se na ni podívat a počkat 3–5 sekund.

Zpětná vazba pro účastníky

Možnost A: Okamžité dokončení úkolu zbavuje dítě možnosti iniciovat akci.

Možnost B: Vyvíjení verbálního tlaku může omezit spontánní reakci.

Možnost C: Strategické čekání vytváří přirozenou příležitost ke komunikaci.

Hodnocení: *Možnost C* je nejvhodnější reakcí, protože podporuje iniciativu bez nátlaku.

Reflexe a hodnocení

1. Jak mohou rutiny poskytovat předvídatelné příležitosti ke komunikaci?
2. Co se stane, když zareagujeme příliš rychle?
3. Které každodenní činnosti by mohly zahrnovat časovou prodlevu?

3.6.3 Scénář 3: „Svačina – otevření nádoby“

Vzdělávací cíle/Cílový projev

1. Před poskytnutím pomoci použít časové zpoždění.
2. Okamžitě posilujte samostatné pokusy.

Souvislosti/podmínky:

Can je tříleté dítě s opožděným vývojem řeči. Umí říct „otevřít“, ale často tiše čeká, až mu dospělí nádoby otevrou.

Hlavní případ

Can podá nádobu se svačinou své pečovatelce. Pečovatelka ji bez váhání okamžitě otevře. Can si vezme svačinu a tiše ji sní. Pečovatelka si uvědomí, že Can slovo „otevřít“ používá jen zřídka. Příležitost ke komunikaci rychle pominula.

Koncepční shrnutí

Když dospělí okamžitě pomohou, děti možná nebudou mít potřebu komunikovat. Časová prodleva spočívá v krátké pauze před poskytnutím pomoci. Pokud pečovatel drží nádobu, podívá se na Cana a počká 3–5 sekund, Can se možná pokusí říct „otevřít“, gestikulovat nebo navázat oční kontakt. Okamžité posílení upevňuje spojení mezi komunikací a výsledkem.

Rozhodnutí

Vzhledem k tomu, že Can podává nádobu pečovateli. Jak by měl pečovatel reagovat?

Možnost A: Podržet nádobu, podívat se na Cana a krátce počkat, než ji otevře.

Možnost B: Okamžitě nádobu otevřít, aby svačina proběhla hladce.

Možnost C: Předtím, než pomůže, řekne: „Nejdřív se musíš zeptat.“

Zpětná vazba pro účastníky

Možnost A: Krátké čekání podporuje samostatnou komunikaci a iniciativu.

Možnost B: Okamžitá pomoc zbavuje dítě příležitosti ke komunikaci.

Možnost C: Vyvíjení tlaku může omezit spontánní pokusy.

Hodnocení: Možnost A je nejvhodnější reakcí, protože vytváří prostor pro iniciativu bez frustrace.

Reflexe a hodnocení

1. Jak čekání mění interakci?

2. Proč je okamžité posílení po pauze důležité?
3. Jaké malé pauzy byste mohli zařadit během jídla?

3.7 ZAČLENĚNÍ VÝUKY DO KAŽDODENNÍCH RUTIN

Cíl výuky

Pečovatelé se naučí začleňovat přirozené výukové strategie do každodenních rutin, jako jsou jídla, oblékání, hra a přechody mezi činnostmi.

Proč je tato kompetence důležitá?

Jak již bylo zmíněno, přirozená výuka je součástí každodenního života. Rutiny a činnosti nám poskytují mnoho příležitostí k využití přirozené výuky v průběhu celého dne. Malé děti se učí lépe, když jsou motivované a jejich interakce probíhají v rámci každodenních rutin (Zimmerman & Ledford, 2016). Pečovatelé proto mohou tyto rutiny využít jako příležitost a začlenit přirozenou výuku do každodenních činností, aby dětem poskytli smysluplné příležitosti k učení (Rakap, 2017). Děti nepotřebují pro všechno vyhrazený „čas na učení“. Výuka a učení mohou probíhat přirozeně, jsou-li v rámci každodenních činností poskytovány dostatečné příležitosti (Diken et al., 2017).

Každodenní činnosti a rutiny vytvářejí pro děti předvídatelnost. Když vědí, co bude následovat, začnou lépe fungovat a jsou ochotnější se učit. Denní rutiny a činnosti poskytují předvídatelnost, jasná očekávání a příležitosti k výuce a učení. Pečovatelé mohou například během jídla učit děti, jak si říct o „další porci“, při oblékání učit barvy a velikosti a během hraní pojmenovávat hračky a pomůcky.

3.7.1 Scénář 1: „Čtení před spaním“

Vzdělávací cíle/Cílový projev

1. Začleňte předvádění a podněcování do předvídatelné rutiny.
2. Zachovat přirozený a vřelý styl interakce.

Souvislosti/východisková situace:

Zeynep je pětileté dítě s poruchou autistického spektra (ASD). Každý večer ji pečovatelka před spaním čte krátkou obrázkovou knížku. Zeynep ráda prohlíží obrázky, ale málokdy se k nim spontánně vyjadřuje.

Hlavní případ

Během čtení knížky pečovatelka přečte celou stránku bez pauzy. Zeynep tiše prohlíží obrázky. Pečovatelka později poznamená: „Při čtení knížek nikdy nic neříká.“ Rutina je konzistentní, ale příležitosti ke komunikaci jsou omezené.

Koncepční shrnutí

Čtení knížky je vysoce předvídatelná rutina, což z ní činí ideální kontext pro integrovanou výuku. Místo nepřetržitého čtení může pečovatelka na chvíli zastavit, ukázat na obrázek a říct: „Pes...“, přičemž se na ni očekávavě podívá. Začlenění modelování a krátkých podnětů do rutiny zvyšuje příležitosti ke komunikaci, aniž by narušilo plynulost činnosti. Výuka zůstává přirozená, protože probíhá v známém a příjemném kontextu.

Rozhodnutí

Jak by měl pečovatel přizpůsobit čtení knížky tak, aby do něj začlenil výuku?

Možnost A: Pokračovat ve čtení celé knížky bez přestávky.

Možnost B: Občas se zastavit, ukázat na obrázek a krátce předvést nebo podnítit.

Možnost C: Přestat číst a provést samostatnou lekci slovní zásoby.

Zpětná vazba pro účastníky

Možnost A: Nepřetržité čtení omezuje příležitosti ke komunikaci.

Možnost B: Krátké přestávky a předvádění přirozeně začleňují učení do každodenní rutiny.

Varianta C: Samostatné lekce odstraňují přirozený kontext každodenní rutiny.

Hodnocení: Cílem je začlenit výuku do běžných činností. Nejvhodnější odpovědí je *varianta B*, protože integruje učení do stávající činnosti.

Reflexe a hodnocení

1. Proč jsou každodenní činnosti účinným prostředím pro učení?
2. Jak mohou krátké přestávky změnit čtení knih?
3. Která každodenní rutina se ve vaší domácnosti jeví jako nejvíce předvídatelná?

3.7.2 Scénář 2: „Čas na úklid“

Vzdělávací cíle/Cílový projev

1. Používat přirozené strategie během přechodů.
2. Udržovat strukturu a zároveň podporovat komunikaci.

Souvislosti/východisková situace:

Arda je šestileté dítě s mentálním postižením, které má potíže s přechody. Během úklidu mu pečovatel obvykle dává přímé pokyny k dokončení úkolu.

Hlavní případ

Pečovatelka řekne: „Teď uklízej,“ a začne ukládat hračky do koše, aniž by do toho zapojila Ardu. Arda stojí nehybně a dívá se. Pečovatelka se cítí pod tlakem a myslí si: „Musíme to rychle dokončit.“ Uklízení probíhá, ale Arda se na něm nepodílí.

Koncepční shrnutí

Přechody jsou opakující se denní rutiny, které nabízejí přirozené příležitosti k učení. Místo toho, aby úkol dokončila samostatně, může pečovatelka podat Ardovi jednu hračku a říct: „Dej to dovnitř,“ čímž mu předvede, jak na to. Začlenění krátkých ukázek do rutiny podporuje účast a komunikaci, protože učení se stává součástí rutiny.

Rozhodnutí

Jak by měla pečovatelka reagovat během úklidu?

Možnost A: Uklidit sama, aby ušetřila čas.

Možnost B: Proměnit úklid ve strukturovanou výukovou lekci u stolu.

Možnost C: Podat Ardě jednu hračku, říct „Dej to tam“ a krátce počkat na její zapojení.

Zpětná vazba pro účastníky

Varianta A: Samostatné dokončení úkolu omezuje příležitosti k zapojení dítěte.

Možnost B: Přechod k samostatné lekci narušuje rutinu.

Možnost C: Začlenění ukázky do úklidu podporuje komunikaci a samostatnost.

Hodnocení: Správnou odpovědí je *možnost C*, protože zachovává strukturu a zároveň podporuje rozvoj dovedností.

Reflexe a hodnocení

1. Jak lze přechody proměnit v příležitosti k výuce?
2. Které rutiny ve vaší domácnosti působí úspěchaně?
3. Jak můžete zachovat strukturu a zároveň začlenit učení?

3.7.3 Scénář 3: „Nákup v obchodě“

Vzdělávací cíle/Cílový projev

1. Začleňte příležitosti ke komunikaci do každodenních činností v komunitě.
2. Podpořit generalizaci dovedností v různých prostředích.

Souvislosti/východisková situace:

Mina je sedmileté dítě s poruchou autistického spektra (ASD), které si doma nacvičovalo, jak o něco požádat. V komunitním prostředí její pečovatel předvídá její potřeby a mluví za ni.

Hlavní případ

V obchodě s potravinami Mina natáhne ruku k regálu s jablky. Pečovatelka okamžitě vezme jablka a vloží je do vozíku, aniž by do toho zapojila Minu, která tiše kráčí vedle vozíku. Pečovatelka si pomyslí: „Je to jednodušší, když to udělám sama.“ Příležitost k generalizaci tak pominula.

Koncepční shrnutí

Začlenění výuky do běžných činností v komunitě posiluje generalizaci komunikačních dovedností. Pokud Mina umí doma o něco požádat, měla by být podporována v tom, aby tak činila i v obchodě s potravinami. Místo okamžité reakce by pečovatelka mohla na chvíli zaváhat a zeptat se: „Jablko?“, přičemž by se na Minu očekávavě podívala. Výzkumy ukazují, že začlenění komunikačních strategií do různých prostředí zvyšuje funkční nezávislost. Běžné činnosti v komunitě poskytují smysluplné, reálné kontexty pro nácvik.

Rozhodnutí

Jak by měl pečovatel reagovat v obchodě s potravinami?

Možnost A: Na chvíli se zastavit, podívat se na Minu a zeptat se: „Jablko?“, a nechat ji odpovědět, než jablko vloží do košíku.

Možnost B: Pokračovat ve výběru zboží, aniž by do toho zapojila Minu.

Možnost C: Říct Mině: „Musíš to říct úplně správně,“ než jí pomůže.

Zpětná vazba pro účastníky

Možnost A: Začlenění podněcování do běžné rutiny podporuje generalizaci a nezávislost.

Možnost B: Omezení této příležitosti brání přenosu dovedností.

Možnost C: Vyvíjení tlaku může omezit spontánní komunikaci.

Hodnocení: *Možnost A* je nejvhodnější reakcí, protože podporuje generalizaci v rámci reálné každodenní rutiny.

Reflexe a hodnocení

1. Proč je generalizace důležitá pro komunikační dovednosti?
2. Jak mohou každodenní činnosti v komunitě podporovat samostatnost?
3. Kde jinde mimo domov můžete začlenit výuku?

3.8 SOUHRN

Tato pracovní příručka se zaměřuje na to, jak pečovatelé mohou podporovat rozvoj komunikace a jazyka pomocí naturalistických výukových strategií začleněných do každodenního života. Namísto strukturovaných cvičení nebo izolovaných výukových lekcí klade naturalistická výuka důraz na smysluplnou interakci v rámci každodenních činností. U dětí se speciálními vzdělávacími potřebami ve věku od 2 do 7 let, včetně dětí s poruchou autistického spektra (ASD), opožděným jazykovým vývojem a mentálním postižením, se komunikace rozvíjí nejúčinněji, je-li propojena s motivací, společným zapojením a reálnými zážitky.

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

Ve všech kompetencích byli pečovatelé povzbuzováni, aby se soustředili na důslednost, vnímavost a malé, udržitelné změny. Naturalistická výuka nevyžaduje speciální pomůcky. Vyžaduje však uvědomění, záměrnou interakci a ochotu zpomalit. Tím, že se pečovatelé nejprve zapojí, vytvářejí příležitosti, předvádějí jazyk, strategicky čekají a začleňují učení do každodenních činností, mohou posílit komunikaci, samostatnost a vzájemné vazby v každodenním životě.

3.9 SEBEOHODNOCENÍ PRO PÉČOVATELE

Ne	Položky	Rozhodně nesouhlasím	Nesouhlasím	Neutrální	Souhlasím	Naprosto souhlasím
1	Než představím nové nápady, pozoruji a zapojuji se do zájmů svého dítěte.					
2	Dokážu rozpoznat, kdy neúmyslně					

	ovlivňuji hru svého dítěte.					
3	Vytvářím příležitosti ke komunikaci tím, že nabízím možnosti výběru nebo malé porce.					
4	Zastavím se a počkám, než dítěti pomůžu, abych ho povzbudil k vlastní iniciativě.					
5	Používám jasné vzory chování, které navazují na to, na co se moje dítě právě soustředí.					
6	Vhodně používám metodu „mand-model“ – krátce podám podnět a počkám, než předvedu vzor.					
7	Vyhýbám se nadměrnému podněcování nebo proměňování interakce v testování.					
8	Vědomě začleňuji výukové strategie do každodenních rutin.					
9	Okamžitě a pozitivně					

	podporuji pokusy mého dítěte o komunikaci.					
10	Cítím se sebejistě při začleňování naturalistických výukových strategií do průběhu celého dne.					

3.10 HODNOCENÍ A REFLEXE KAPITOLY

Bodování. „Rozhodně nesouhlasím“ má hodnotu 5 bodů; „nesouhlasím“ má hodnotu 4 body; „neutrální“ má hodnotu 3 body; „souhlasím“ má hodnotu 2 body; „rozhodně souhlasím“ má hodnotu 1 bod.

Vypočítejte si celkové skóre a okomentujte ho:

- *45–50 bodů:* Úroveň mistrovství. Máte vynikající porozumění obsahu kapitoly a umíte jej flexibilně a efektivně uplatňovat.
- *35–44 bodů:* Úroveň pokročilosti. Máte pevné pochopení klíčových pojmů. Procvičování a prohlubování některých strategií posílí vaši odbornost.
- *25–34 bodů:* Rozvíjející se úroveň. Začínáte rozumět základním principům. Zaměřte se na položky, u kterých jste neoznačili „Souhlasím“ nebo „Rozhodně souhlasím“, abyste si upevnili své znalosti.
- *10–24 bodů:* Začátečnická úroveň. Nacházíte se na začátku své cesty za poznáním. Tento kontrolní seznam jasně ukazuje základní oblasti, na které byste se měli při dalším studiu zaměřit.

Sebehodnocení pro vás:

Tato reflexivní část je navržena tak, aby vám pomohla kriticky přemýšlet o vašem učení v průběhu této kapitoly a podpořila váš pokračující osobní rozvoj jako pečovatele. Tyto otázky neslouží pouze jako hodnocení, ale mají vám pomoci identifikovat silné stránky, oblasti pro růst a konkrétní další kroky související s naturalistickým učením.

1. Které strategie naturalistické výuky používáte s největší jistotou během svých každodenních činností?
2. Které strategie (následování podnětů, vytváření příležitostí, modelování, mand-model, časové zpoždění, začleňování rutin) vyžadují více praxe nebo podpory?
3. Jaká je jedna konkrétní rutina, při které zítra můžete záměrně uplatnit jednu novou strategii?

3.11 ODKAZY

Akemoglu, Y., Meadan, H., & Snodgrass, M. R. (2020). Komunikační intervence prováděná rodiči u malých dětí s vývojovými poruchami: systematický přehled. *Topics in Early Childhood Special Education*, 40(2), 85–99.

Hancock, T. B., & Kaiser, A. P. (2002). Účinky vylepšené výuky v prostředí realizované lektorem na sociální komunikaci dětí s autismem. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22(1), 39–54.

Kaiser, A. P., & Roberts, M. Y. (2013). Vylepšená výuka v prostředí realizovaná rodiči u předškolních dětí s mentálním postižením. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 56(1), 295–309.

Meadan, H., Snodgrass, M. R., Meyer, L. E., Fisher, K. W., & Chung, M. Y. (2016). Internetová intervence realizovaná rodiči u malých dětí s autismem: pilotní studie. *Journal of Early Intervention*, 38(1), 3–23.

- Rakap, S. (2017). Účinnost naturalistických jazykových intervencí prováděných rodiči u malých dětí s vývojovými poruchami: metaanalýza. *Journal of Early Intervention*, 39(1), 35–58.
- Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee, G. G., ... Halladay, A. (2015). Naturalistické vývojové behaviorální intervence: Empiricky ověřené léčebné postupy pro poruchy autistického spektra. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(8), 2411–2428.
- Watson, L. R. (1998). Následování podnětů dítěte: Interakce matek s dětmi s autismem. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28(1), 51–59.
- Zimmerman, K. N., & Ledford, J. R. (2016). Výuka dětí s poruchami autistického spektra v přirozeném prostředí: přehled literatury. *Journal of Special Education*, 50(3), 161–170.

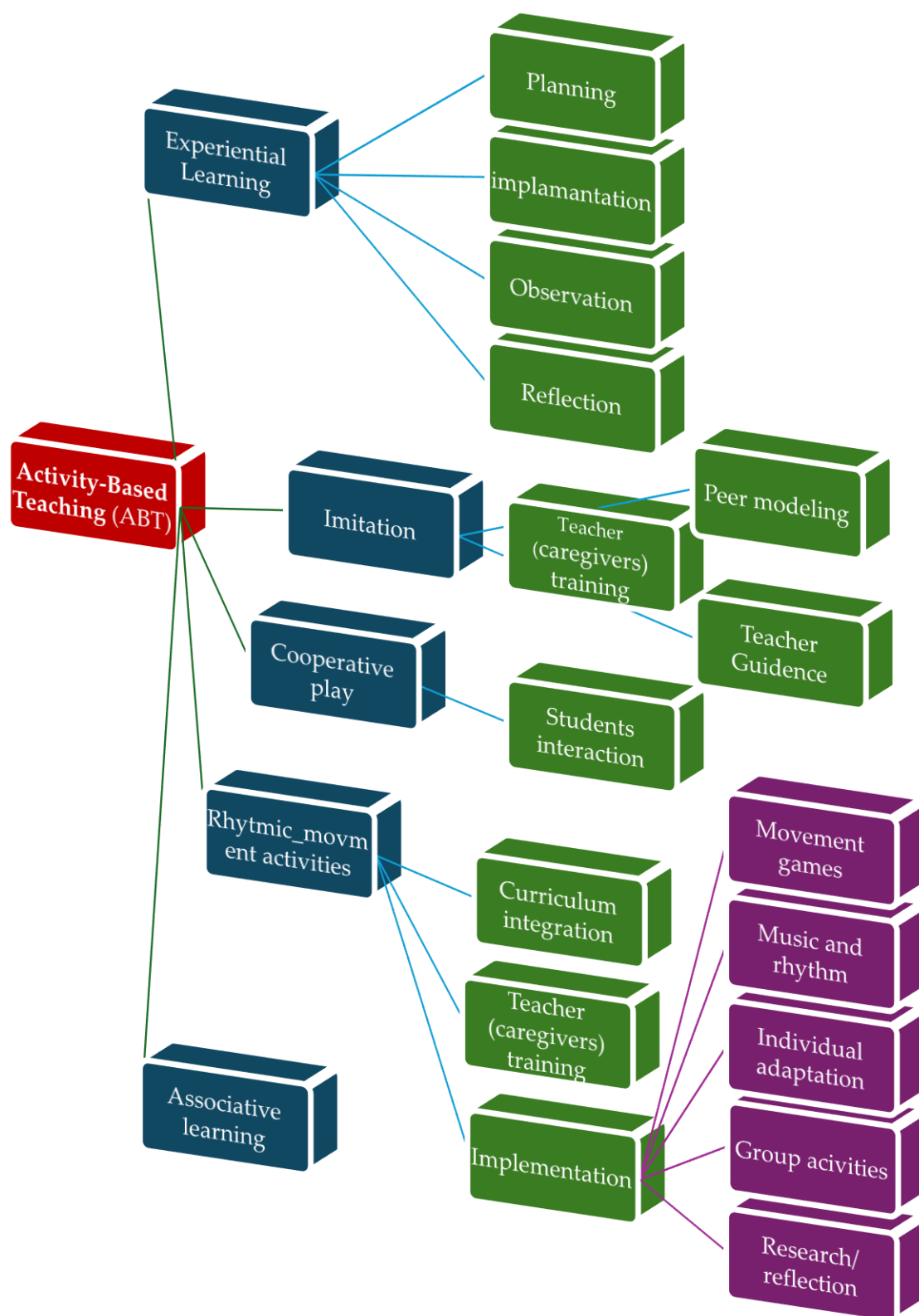


Výuka založená na aktivitách

PRACOVNÍ SEŠIT SPECIÁLNÍ VÝCHOVY PRO PEČOVATELE

Barbora Bazalová
Dana Zámečnicková
Veronika Včelíková
Ondřej Ling

ČÍSLO
JEDNOTKY:
4



4 VÝUKA ZALOŽENÁ NA AKTIVITÁCH

4.1 PŘEDMLUVA

Výuka založená na aktivitách (ABT) je přístup zaměřený na dítě, který začleňuje učení do přirozených, smysluplných a poutavých zážitků a klade důraz na účast na každodenních činnostech a v kontextech založených na hře (Dunst & Espe-Sherwindt, 2016; Odom et al., 2010). Namísto izolovaného vyučování dovedností podporuje ABT učení prostřednictvím aktivního zapojení do činností, které odrážejí zájmy, silné stránky a vývojové potřeby dětí. Tento přístup podporuje celostní rozvoj posilováním komunikačních, sociálních, kognitivních a motorických dovedností prostřednictvím přímé zkušenosti, spolupráce a opakování (Barton & Smith, 2015; DEC, 2014).

Kniha aplikuje principy ABT v kontextu environmentální výchovy. Ekologická témata, jako je třídění odpadu, recyklace, péče o rostliny, šetření zdrojů a opětovné využití materiálů, jsou začleněna do hravých scénářů odpovídajících vývojové úrovni dětí. Prostřednictvím interakce se skutečnými předměty a účasti na známých rutinách si děti konkrétním a srozumitelným způsobem osvojují rané pochopení environmentální odpovědnosti (Ärlemalm-Hagsér & Elliott, 2017).

Kinestetické učení, známé také jako hmatové nebo praktické učení, je zásadním přístupem pro malé žáky (děti ve věku 2–7 let) i pro děti všech věkových kategorií, které se nejlépe učí prostřednictvím praktické činnosti. Jedná se jak o pedagogický přístup, tak o styl učení, který zahrnuje aktivní účast a fyzické zapojení. Zahrnuje činnosti, jako je interakce s materiály namísto pasivního pozorování nebo pouhého poslouchání. Mezi tyto aktivity patří řada pohybových a manipulačních úkolů, jako je stavění z kostek, kreslení pastelkami, modelování z hlíny a třídění materiálů. Zkušenosti z reálného světa jsou rovněž užitečné pro rozvoj jemné motoriky, mozkových spojení a sociálních dovedností. Praktické aktivity účinně

podporují zážitkové učení a zároveň podporují kognitivní, sociální a motorický vývoj (Oladele, 2024; Barton & Smith, 2015).

Všechny výše uvedené scénáře vycházejí z osvědčených intervenčních rámců, které jsou obvykle založeny na důkazech a jsou navrženy tak, aby zlepšily interakci dětí s učním a jejich zapojení do něj. Mezi hlavní, často používané strategie patří například:

Aplikovaná behaviorální analýza (ABA) je populární přístup, který poskytuje strukturu, přehlednost a předvídatelnost prostřednictvím modelování, analýzy úkolů a strategicky aplikovaného pozitivního posilování (Cooper et al., 2020).

Pivotal Response Treatment (PRT) se často označuje jako Pivotal Response Training. Je považován za naturalistickou formu aplikované behaviorální analýzy a běžně se používá jako včasná intervence u dětí se speciálními potřebami, zejména u dětí s autismem. Tento přístup zajišťuje, že učení zůstává motivující a zaměřené na dítě, a to díky důrazu na volbu, přirozené posilování a reagování na chování iniciované dítětem. Tento přístup podporuje spontánní komunikaci a generalizaci dovedností (Koegel et al., 2019; Wong et al., 2015).

Intervence v oblasti sociální komunikace (SCI) se zabývají významem sociální komunikace, hodnocením a strategiemi založenými na důkazech. Tento přístup podporuje sdílenou pozornost, střídání se a rozvoj expresivních a receptivních jazykových dovedností, stejně jako povzbuzuje kooperativní interakci s vrstevníky a dospělými v přirozeném prostředí (Odom et al., 2010; Schreibman et al., 2015).

Metoda ABT je obzvláště účinná u malých dětí ve věku 2–7 let, včetně těch se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s rizikem vývojových poruch, protože podporuje motivaci, inkluzi a funkční učení v kontextech reálného života (Wong et al., 2015). Kniha je určena pro děti ve věku 2–7 let s mírným postižením, vývojovými

zpožděními nebo s rizikem vývojových poruch. Aktivita nabízí různé úrovně zapojení a lze je přizpůsobit individuálním schopnostem, smyslovým preferencím, komunikačním stylům a vzdělávacím cílům. Pedagogové, terapeuti a pečovatelé mohou tyto scénáře využít k vytvoření inkluzivního vzdělávacího prostředí, které podporuje objevování, samostatnost a smysluplnou interakci, v souladu s doporučenými postupy v oblasti včasné intervence a inkluzivního vzdělávání (Barton & Smith, 2015). Cílem autorů je rozvíjet vývojové kompetence dětí a zároveň u nich podporovat včasné ekologické povědomí, což jim umožní zodpovědně se zapojovat do svého sociálního a přírodního prostředí prostřednictvím smysluplných, na aktivitách založených vzdělávacích zkušeností (Ärlemalm-Hagsér & Elliott, 2017).

4.2 OBSAH MODULU

Kompetence – Vzdělávací cíle	Popis	Zaměření	Očekávaný výsledek
1. Zkušenostní učení	Děti se učí prostřednictvím přímého zapojení do smysluplných činností.	Děti se učí prostřednictvím aktivního, praktického zkoumání, při kterém využívají všechny své smysly, přičemž k učení dochází prostřednictvím hry, každodenních činností a přirozené zpětné vazby.	Děti se aktivně se zapojují a vyjadřují své zážitky pohybem, zvuky nebo jednoduchými slovy.
2. Napodobování	Děti se učí pozorováním a napodobováním vzoru, včetně činů, gest, pohybů, zvuků nebo chování.	Děti se učí pozorováním a napodobováním pohybů, zvuků a činností ostatních. Vzor a ukázka ze strany dospělých nebo vrstevníků, společná pozornost, opakování a účast na společných činnostech, které podporují sociální učení a komunikaci.	Děti napodobují jednoduché činnosti nebo zvuky a s radostí se zapojují do společných aktivit.
3. Společná hra	Děti spolupracují, dělí se o role a zapojují se do společných úkolů. Děti se učí	Děti rozvíjejí sociální dovednosti prostřednictvím společné hry a sdílení	Děti komunikují s ostatními prostřednictvím střídání se, reagování a

	prostřednictvím společné hry a zážitků s vrstevníky.	pozornosti a prostoru. Sociální interakce, střídání se, spolupráce, komunikace a učení v přirozených herních situacích s vrstevníky.	spolupráce při hře projevují zlepšené sociální dovednosti, komunikaci a sdílení pozornosti, větší zapojení do skupinových aktivit a pevnější vztahy s vrstevníky.
4. Rytmické pohybové aktivity	Propojení fyzického pohybu, rytmu a motorického objevování. Učení prostřednictvím emocionálně poutavých a nezapomenutelných zážitků.	Děti objevují rytmus a hudbu prostřednictvím pohybu a vnímání vlastního těla.	Děti pohybují tělem v rytmu a napodobují jednoduché pohybové vzorce.
5. Objevování prostřednictvím zážitků	Učení prostřednictvím nezapomenutelných, emocionálně bohatých zážitků.	Děti s zvědavostí objevují svět tím, že si hrou zjišťují, jak věci fungují.	Děti projevují zvědavost a radost, když experimentují a dělají jednoduché objevy.

4.3 ZÁŽITKOVÉ UČENÍ

Zkušenostní učení zapojuje děti do učení prostřednictvím přímých, praktických zážitků. Využívá smysluplné aktivity a zážitky z reálného života k podpoře aktivního zkoumání, objevování a porozumění. Hlavním cílem učení

prostřednictvím experimentování je umožnit dětem osvojit si znalosti, dovednosti a pojmy prostřednictvím přímé interakce s materiály, aktivitami a svým okolím. Děti se učí tím, že zkoumají, manipulují, pozorují výsledky a zažívají přirozené důsledky svých činů. Důraz je kladen na rozvoj zvědavosti, řešení problémů, porozumění příčinám a následkům, komunikaci, motorické dovednosti a sociální zapojení prostřednictvím smysluplných aktivit, nikoli izolované výuky. Tento přístup podporuje celostní rozvoj tím, že integruje kognitivní, sociální, komunikační a motorické učení do smysluplných aktivit. Uplatněním principů

- aplikované behaviorální analýzy,
- intervencí v oblasti sociální komunikace,
- Pivotal Response Treatment.

Tyto scénáře zajišťují strukturu, motivaci a začlenění, přičemž zůstávají flexibilní a reagují na individuální potřeby dětí. Tento přístup umožňuje dětem ve věku 2–7 let, včetně dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, efektivně se učit prostřednictvím aktivní účasti a zkušeností z reálného života.

Cíle učení

- Zapojení namísto vyhýbání se.
- Zvýšit trvalé zapojení do aktivit.
- Přirozené posilování namísto kontroly.
- Podpora pozornosti, sebekontroly a vytrvalosti.
- Rozvíjet schopnost řešení problémů, komunikaci a sociální interakci.
- Začleňování dětí s různými potřebami.
- Omezte vyhýbavé nebo rušivé chování prostřednictvím smysluplné účasti.

Experimentální učení se týká učení prostřednictvím přímé:

- zkušenosti,

- zkoumání,
- interakce s materiály, lidmi a prostředím.

Děti si osvojují nové dovednosti tím, že se aktivně zapojují do

- činností,
- pozorováním výsledků
- a získáváním přirozené zpětné vazby.

Učení je neúčinnější, je-li **praktické, motivující a zakotvené v reálných činnostech**. Učení prostřednictvím experimentování je klíčovým mechanismem raného vývoje. Pro malé děti, zejména ve věku 2–7 let, je praktické zkoumání nezbytné pro rozvoj kognitivní flexibility, jazykových schopností a sociálního porozumění. Pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami (SEN), včetně poruch autistického spektra (ASD), mentálního postižení (ID) nebo vývojových zpoždění, poskytuje zážitkové učení konkrétní, motivující a přístupné příležitosti k učení. Snižuje závislost na abstraktních verbálních pokynech a podporuje generalizaci dovedností v různých situacích. Aktivita založená na experimentování také podporují vnitřní motivaci, zapojení a samostatnost, což jsou klíčové faktory pro efektivní učení a dlouhodobé uchování dovedností.

Význam této dovednosti pro děti se SEN

- Snižuje problémové chování spojené s vyhýbáním se úkolům
- Podporuje vnitřní motivaci (princip PRT)
- Umožňuje přirozené posilování namísto umělých odměn
- Podporuje generalizaci napříč různými kontexty

Jak využít zážitkové učení?

Aktivita jsou strukturované, ale flexibilní, přizpůsobené schopnostem dítěte, jeho smyslovým potřebám, úrovni komunikace, motivaci a vzdělávacím potřebám. Úkoly lze zjednodušit, rozdělit na jednotlivé kroky nebo obohatit v závislosti na dítěti.

Učení prostřednictvím experimentování se realizuje začleněním strukturovaných vzdělávacích cílů do hravých aktivit z reálného života. Pečovatelé připravují prostředí, vybírají vhodné materiály a vedou dítě při objevování pomocí modelování, podnětů, posilování a citlivé interakce. Dospělí podporují učení tím, že sledují zájmy dítěte, povzbuzují jeho iniciativu, rozšiřují komunikaci a poskytují zpětnou vazbu, přičemž dítěti umožňují aktivně řídit danou zkušenost.

Prostřednictvím strukturovaných, ale flexibilních scénářů se děti učí prostřednictvím zkušeností, interakce a úspěchů – čímž si vytvářejí základy pro celoživotní učení.

Cílové skupiny

Děti ve věku 2–7 let, včetně dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (SEN).

Aktivity lze přizpůsobit úpravou míry strukturovanosti, množství podnětů, smyslových vjemů a komunikačních požadavků.

- Děti s poruchami autistického spektra (ASD) – u těchto dětí, u nichž je důležité podporovat zapojení, komunikaci, napodobování a flexibilitu, je prospěšná předvídatelnost, jasná struktura, vizuální pomůcky a silná motivace.
- Děti s vývojovým zpožděním nebo poruchou intelektuálního vývoje (podpora konkrétního učení a osvojování dovedností) těžší z analýzy úkolů, opakování a okamžité zpětné vazby.
- Dětem s obtížemi v oblasti pozornosti a seberegulace (ADHD) prospívá pohyb, krátké úkoly a časté posilování.
- Děti s rizikem vývojových potíží nebo s obtížemi v oblasti řeči, pozornosti či smyslového zpracování

4.3.1 Scénář 1: Zalévání rostlin ve třídě

Kontext a pozadí

Dítě má sklon hrát si samo, vyhýbá se interakci s vrstevníky, ale projevuje zájem o materiály. Děti se shromáždí kolem rostlin ve třídě, které vyžadují pravidelné zalévání. Tato činnost je součástí denní rutiny, která podporuje předvídatelnost. K dispozici jsou různé pomůcky:

- malé konevky,
- rozprašovače,
- houbičky,
- lopatky na zeminu,
- vizuální plán znázorňující jednotlivé kroky zalévání.

Vzdělávací cíle / Cílové chování

- Rozvíjet smysl pro odpovědnost.
- Rozšířit schopnost vybírat z více možností.

Hlavní případ

Učitel vyzve děti, aby „pomohly rostlinám silně růst“. Každé dítě si vybere rostlinu nebo úkol (zalévání, postřikování, kontrola vlhkosti půdy). Učitel předvede šetrné zalévání a povzbuzuje děti, aby pozorovaly, jak rostliny reagují.

Koncepční shrnutí

- Hlavní myšlenka: Rostliny potřebují vodu a péči a děti se učí prostřednictvím praktických zkušeností.
- Podle ABA to zahrnuje modelování, postupné pokyny a posilování.
- Strategie PRT zahrnují volbu dítěte a přirozené posilování.
- Sociální komunikace zahrnuje střídání se, žádání o pomůcky a modelování společné pozornosti a sdílené radosti.

Rozhodnutí

Podle toho, co si děti vyberou, mohou rozhodnout, kterou rostlinu zalijí a kolik vody je potřeba.

Zpětná vazba

Děti dostávají od pečovatelů pozitivní a konkrétní zpětnou vazbu, například: „Skvělá práce! Nejdřív jsi zkontroloval půdu!“

Reflexe

Zahrňte skupinovou diskusi. Děti mohou diskutovat o tom, co rostlinám pomohlo. Jak se můžeme o rostliny starat doma?

4.3.2 Scénář 2: „Prosím, nebud'te hluční.“ Slyším vás.

Kontext a pozadí

Seznam aktivit zahrnujících zvuk a pohyb, včetně rytmu, hudby a her venku. Dítě může křičet z nadšení nebo kvůli smyslovému přetížení. Funkcí je emocionální vyjádření a upoutání pozornosti.

Vzdělávací cíle / Cílové chování

Rozvíjet sebekontrolu a regulaci hlasitosti

Zvýšit funkční komunikaci namísto křiku

Hlavní případ

Během skupinové aktivity se dítě nadměrně rozruší a zvýší hlas.

Koncepční shrnutí

PRT: Zaměřte se na motivaci a regulaci emocí

ABA: Okamžitě posilujte vhodnou hlasitost

Sociální komunikace: Předved'te klidné verbální alternativní strategie

Vizuální podpora pro hlasitost

Ukažte rozdíl mezi šeptáním a hlasitým mluvením

Posilujte pokusy, ne dokonalost

Rozhodnutí

Dítě se naučí přizpůsobovat hlasitost hlasu a vhodně sdělovat své potřeby.

Zpětná vazba

Pozitivní, konkrétní reakce, jako například: „Dokážeš to, nemusíš křičet!“

Reflexe

Skupinová diskuse: Jak budeme spolu komunikovat?

4.3.3 Scénář 3: Výroba recyklovaného papíru

Kontext

Průzkumná aktivita ve dvojicích nebo v malých skupinách (např. stavění z recyklovaných materiálů). Dospělý se zapojí do hry dítěte, řídí se jeho vedením a používá jednoduché sociální chování (ukazování, komentování, střídání se). Děti pracují u stolu pokrytého ochrannými podložkami. Jsou připraveny použité papíry, nádoby na vodu, mixéry (ovládané dospělými), síta a utěrky. Vizuální kartičky s jednotlivými kroky ilustrují každou fázi procesu výroby papíru. Aktivita je představena jako kreativní recyklační dílna.

Vzdělávací cíle / Cílové chování

- Posílit společnou pozornost a sdílené zapojení
- Podpora funkční komunikace během aktivity

Hlavní případ

Děti roztrhají starý papír na malé kousky, namočí ho do vody a pozorují, jak se mění. S podporou dospělých se buničina promíchá a roztře na síta, kde vzniknou nové listy papíru. Děti papír zdobí pomocí přírodních materiálů.

Koncepční shrnutí

- Učební koncept: Materiály lze transformovat a znovu použít.

- **ABA:** Analýza úkolů (trhat → namočit → lisovat → sušit), modelování, posilování.
- Díky **PRT** tento přístup funguje na základě vysoké motivace, smyslové hry a kreativity.
- **Sociální komunikace** zahrnuje komentování, vyjadřování požadavků a sdílení pozornosti.
- Ekologické zaměření: Recyklace snižuje množství odpadu a dává materiálům nový život.

Rozhodování

Děti si mohou samy rozhodnout, který papír roztrhají, jak ho ozdobí a kdy požádají o pomoc.

Zpětná vazba

Konkrétní pochvala by měla zdůraznit úsilí a vytrvalost. Například: „Skvělá práce! Vydržel jsi, dokud kousky nebyly úplně malé!“

Reflexe

Děti mohou porovnat starý a nový papír a diskutovat o tom, proč je recyklace nezbytná.

4.4 NAPODOBOVÁNÍ

Napodobování hraje klíčovou roli při přeměně herních aktivit na dovednosti pro celý život. Je to jeden z nejzákladnějších způsobů, jak se děti přirozeně učí o světě kolem sebe. Jedná se o proces pozorování a následného kopírování chování, který hraje

zásadní roli v kognitivním, sociálním, emocionálním a jazykovém vývoji. Není pochyb o tom, že napodobování je klíčovým vývojovým mechanismem, který podporuje učení napříč různými oblastmi. Kombinace strategií, jako je strukturovaná ABA, principy sociální komunikace a motivační prvky PRT, umožňuje dětem ve věku 2–7 let rozvíjet napodobovací dovednosti smysluplným, funkčním a zábavným způsobem. Napodobování je schopnost

- pozorovat,
- napodobovat,
- reprodukovat

činy, gesta, zvuky nebo chování jiné osoby. V raném dětství slouží napodobování jako primární mechanismus učení, jehož prostřednictvím si děti osvojují nové motorické dovednosti, komunikaci, herní chování a sociální návyky.

Cíle učení

- Rozvíjet schopnost soustředit se na vzor
- Zvýšit napodobování činností, gest, zvuků a jednoduchých verbálních projevů
- Podporovat sociální zapojení, společnou pozornost a účast
- Vytvořit základy pro jazykové, herní a adaptační dovednosti

Význam této dovednosti pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami

Pro děti ve věku 2–7 let, zejména pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, je napodobování klíčovou dovedností. Mnoho pokročilejších schopností – jako je rozvoj řeči, kooperativní hra a sociální porozumění – závisí na schopnosti dítěte napodobovat ostatní.

Jak napodobování využívat

- Začněte jednoduchými, smysluplnými činnostmi (např. tleskání, kutálení míče)
- Používejte jasné předvádění, přehnaná gesta a pomalé tempo

- Oceňujte pokusy, nejen dokonalou napodobitelnost
- Začleňte napodobování přirozeně do hry a každodenních činností

Cílové skupiny

Děti s typickým vývojem ve věku 2–7 let, včetně dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Aktivitu lze přizpůsobit úpravou úrovně struktury, míry podněcování, smyslových podnětů a komunikačních požadavků. Aktivitu lze zjednodušit, zpomalit nebo podpořit vizuálními pomůckami v závislosti na individuálních potřebách.

- Děti s poruchou autistického spektra (PAS) mohou vykazovat sníženou schopnost spontánní napodobování a vyžadovat explicitní modelování a posilování. Používejte strukturované napodobování, silnou motivaci a okamžité posilování.
- Dětem s vývojovým zpožděním nebo poruchou intelektuálního vývoje často pomáhá postupné modelování, opakování a fyzické nebo vizuální podněty. Využijte analýzu úkolů, opakování a multisenzorické podněty.
- Dětem s poruchami pozornosti a samoregulace (ADHD) prospívá pohyb, krátké úkoly a časté posilování.
- Děti s rizikem vývojového zpoždění nebo s obtížemi v oblasti řeči, pozornosti či smyslového zpracování. Zaměřte se na gesta, zvuky a akce ještě před slovy.

4.4.1 Scénář 1: Dělej to, co já!

Kontext a pozadí

Dítě vykazuje omezenou schopnost spontánní imitace, ale motivují ho hračky a strukturované hry jeden na jednoho nebo v malých skupinách (např. stolní hry).

Vzdělávací cíle / Cílové chování

Zvýšit **motorickou imitaci** (činnosti s předměty nebo pohyby těla)

Posílit soustředění na vzor a jeho napodobování

Hlavní případ

Dospělý předvádí jednoduchou činnost (např. skládání kostek, bubnování) a přitom říká: „Udělej to.“

Koncepční přehled (principy ABA)

Struktura podobná diskrétním pokusům: vzor → podnět → reakce → posílení

Formování: posilujte chování, které se blíží cílovému chování

Postupné **omezování podnětů:** postupně snižujte fyzické nebo gestikulární podněty

Zpětná vazba

Správná imitace → okamžitá pochvala + přístup k hračce

Pokus → pochvala za snahu, znovu předvedte vzor

Pozitivní, konkrétní reakce, jako například „To zvládneš!“

Reflexe

Dítě zvyšuje frekvenci a přesnost napodobovaných činností.

4.4.2 Scénář 2: Napodobuj učitele – správné třídění

Kontext a pozadí

Tuto aktivitu lze provádět ve třídě, kde jsou k dispozici jasně označené koše na tříděný odpad – papír, plast, kov a organický odpad. Každý koš je označen vizuálními symboly a barevně odlišen. Na podnos je umístěna malá sbírka čistých odpadních předmětů. Pečovatel a malá skupina dětí sedí v kruhu, aby se podpořila soustředěná pozornost.

Hlavní případ

Učitel předvádí třídění po jednom kusu, přičemž slovně pojmenovává materiál a vkládá jej do správného koše. Děti jsou vyzvány, aby napodobovaly učitelovy akce pomocí identických nebo podobných předmětů. Každé dítě se střídá, zatímco ostatní děti pozorují.

Koncepční shrnutí

- **Učební koncept:** Osvojování nových dovedností prostřednictvím pozorování a napodobování.
- **ABA:** Modelování, jasné rozlišovací podněty, podněcování a posilování.
- **PRT:** Udržení motivace prostřednictvím střídání se a okamžitých úspěchů.
- **Sociální komunikace:** Společná pozornost, oční kontakt, komentování a pojmenovávání materiálů.
- **Ekologický rozměr:** Správné třídění pomáhá snižovat množství odpadu a chránit přírodu.

Rozhodnutí

- Který předmět chtějí napodobit
- Zda chtějí třídit samostatně nebo podle vzoru

Zpětná vazba

- Vizuální a gestikulární podněty podporují rozhodování.
- „Pozorně jsi sledoval a přesně jsi to napodobil!“
- „Počkal jsi, až přijdeš na řadu – to pomohlo všem se učit.“
- Chyby se jemně opravují předvedením správného postupu a výzvou, aby to dítě zkusilo znovu.

Reflexe

Děti společně přemýšlejí:

- Co ti pomohlo poznat, kam daná věc patří?
- Bylo snazší napodobit učitele nebo kamaráda?

4.4.3 Scénář 3: Pojďme to zkusit společně!

Kontext a pozadí

Dítě dává přednost samostatné hře, ale pozorně sleduje ostatní.

Přirozená herní situace s vrstevníkem nebo dospělým (např. hra na něco, pohybová hra).

Vzdělávací cíle / Cílové chování

- Podporovat sociální napodobování při společné činnosti
- Posílit společnou pozornost a střídání se

Hlavní případ

Dospělý se zapojí do hry dítěte, nejprve napodobí jeho činnosti a poté představí novou činnost, kterou má dítě napodobit.

Koncepční shrnutí

- **Přístup založený na sociální komunikaci:** napodobování jako interakce, nikoli jako drill
- **Vzájemnost:** dospělý napodobuje dítě → dítě napodobuje dospělého
- **Přirozené posílení:** sdílená radost a sociální vazba

Příklady strategií

- Napodobte činnost dítěte („Já taky jezdím s autíčkem!“)
- Udělejte očekávanou pauzu, abyste vyzvali k napodobování

Výsledek

Dítě začne napodobovat činnosti v sociálním kontextu a interakce trvá déle.

4.5 SPOLEČNÁ HRA

Společná hra označuje schopnost dítěte zapojit se do společných herních aktivit s vrstevníky nebo dospělými, včetně střídání se, sdílení pozornosti, spolupráce, komunikace a dodržování jednoduchých sociálních pravidel. Zahrnuje přechod od

samostatné hry k interaktivním a kooperativním herním zážitkům. Společná hra je silným vývojovým kontextem, který integruje sociální, komunikační a emoční učení. Díky kombinaci strukturovaných strategií ABA, přístupů k sociální komunikaci zaměřených na interakci a motivačních principů PRT se děti ve věku od 2 do 7 let, včetně dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, mohou úspěšně zapojit do společných herních zážitků, které podporují inkluzi, spolupráci a sociální kompetence.

Cíle učení

- Zvýšit účast na společných herních aktivitách
- Rozvíjet střídání se a sdílenou pozornost
- Podporovat a posilovat kooperativní interakci a přijímání jednoduchých sociálních pravidel.
- Podporovat komunikaci a interakci s vrstevníky.

Význam této dovednosti pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami

Pro děti ve věku 2–7 let je společná hra klíčovým kontextem pro sociální učení. Prostřednictvím společné hry si děti procvičují komunikaci, regulaci emocí, řešení problémů a spolupráci. Tyto dovednosti jsou základem pro pozdější účast ve skupinových vzdělávacích prostředích.

Jak využít společnou hru?

- Vyberte aktivity s jasně definovanými rolemi a strukturou
- Používejte vizuální pomůcky, jednoduchá pravidla a předvídatelné postupy
- Předved'te příklady kooperativního chování
- Oceňujte spíše účast a snahu než dokonalost

Cílové skupiny

Aktivity lze přizpůsobit z hlediska složitosti, délky trvání a míry zapojení dospělých tak, aby vyhovovaly individuálním potřebám.

- Děti s poruchou autistického spektra (PAS) se mohou vyhýbat interakci s vrstevníky nebo mít potíže s čekáním na svůj pořad a sdílenou pozorností. Používejte strukturované herní postupy, jasné signály pro střídání a vizuální pomůcky.
- Děti s vývojovým zpožděním nebo poruchou intelektuálního vývoje mohou k úspěšné účasti potřebovat jasnou strukturu, předvádění a podporu ze strany dospělých. Používejte zjednodušené úkoly, opakování a podporu ze strany dospělých.
- Dětem s obtížemi v oblasti pozornosti a seberegulace (ADHD) prospívá pohyb, krátké úkoly a časté posilování.
- Děti s obtížemi v sociální komunikaci: podporovaná interakce s vrstevníky, modelování.

4.5.1 Scénář 1: Ted' já – teď ty!

Kontext a pozadí

Dítě často opouští skupinovou hru nebo narušuje střídání, aby upoutalo pozornost nebo se vyhnulo čekání. Hra v malé skupině se strukturovanými pomůckami (např. stolní hry, kutálení míče, stavění z kostek).

Vzdělávací cíle / Cílové chování

- Zlepšit chování při střídání se
- Omezit rušivé nebo vyhýbavé chování během hry.

Hlavní případ

Děti hrají jednoduchou hru, ve které se střídají. Dospělý jasně signalizuje, kdy je na řadě, pomocí vizuálních karet s nápisy „Jsem na řadě“ nebo „Jsi na řadě“.

Koncepční shrnutí (principy aplikované behaviorální analýzy):

- Analýza úkolu: rozčlenění společné hry na jasné kroky (k tomu také použijte karty se signály jako „počkej“, „jsi na řadě“ a „předávej“).
- Diferenciální posilování: Je posilováno čekání a správné střídání se.
- Podněcování a postupné omezování: Pečovatelé poskytují verbální nebo gestikulární podněty a poté je postupně omezují.

Příklady strategií

- Chvála a odměna za klidné čekání.
- Poskytujte okamžitou zpětnou vazbu za úspěšné střídání se.

Výsledek

Dítě bude déle soustředěné a bude dodržovat postupy střídání se s menším počtem podnětů od dospělého.

4.5.2 Scénář 2: Ekostavitelé: Společná stavba

Kontext a pozadí

Děj se odehrává v určité části učebny nebo terapeutické místnosti vyhrazené pro stavění. K dispozici je široká škála velkých recyklovaných materiálů (krabice, kartony, trubky, víčka, podnosy), které jsou uloženy v koších. K dispozici jsou také jednoduché obrázkové karty s nápady na stavby, které lze postavit (věž, most, dům), a karty pro střídání se. Děti jsou rozděleny do dvojic nebo malých trojic, aby se podpořila spolupráce. Prostor je uspořádán tak, aby se zabránilo individuálnímu přivlastňování materiálů a podpořila se společná hra.

Hlavní případ

Děti jsou představovány jako „ekostavitelé“ a mají za úkol postavit jednu společnou stavbu z recyklovaných materiálů. Dospělý vede skupinovou diskusi mezi dětmi, aby se shodly na společném cíli (např. „Co společně postavíme?“). Děti se střídají ve výběru, umisťování a přidržování materiálů na místě. Pokud nastanou problémy

(např. „Stavba se zřítíla“), jsou děti povzbuzovány k společnému řešení problémů namísto samostatné práce.

Koncepční shrnutí

- Důraz na učení: Spolupráce, společné plánování, společné řešení problémů
- **ABA:** Jasná očekávání, podněty k střídání se, formování kooperativního chování, pozitivní posilování
- **PRT:** Sdílená kontrola, vysoká motivace prostřednictvím smysluplné stavby a zapojení vrstevníků
- **Sociální komunikace:** Dohodování rolí, komentování, žádání o pomoc
- Ekologický koncept: Kreativní opětovné využití materiálů jako udržitelná praxe

Rozhodování

Vizuální podněty a verbální podpora usnadňují rozhodování.

O čem se děti rozhodnou:

- Co postavit
- Kdo daný díl umístí
- Jak stabilizovat konstrukci, pokud se převrhne

Zpětná vazba pro účastníky

Zpětná vazba se týká spíše procesu spolupráce než výsledku:

- „Počkali jste a pak jste přidali svůj díl – skvělá týmová práce.“
- „Poradili jste se, abyste problém vyřešili.“

Reflexe

O čem děti jako skupina přemýšlejí:

- Jak jsme si navzájem pomáhali?

- Díky čemu byla naše stavba pevnější?
- Jak jsme dnes znovu využili materiály?

4.5.3 Scénář 3: Postavme to společně!

Kontext a pozadí

Dítě si hraje vedle svých vrstevníků, ale málokdy s nimi komunikuje nebo spolupracuje.

Společná stavba nebo hra na něco (např. stavění věže, hraní si na vaření).

Vzdělávací cíle / Cílové chování

- Zvýšit společnou pozornost
- Podpora komunikace a spolupráce s vrstevníky

Hlavní případ

Dvě děti jsou vyzvány, aby společně postavily nějakou stavbu. Dospělý předvádí jednoduché kooperativní vyjadřování („Pojďme to sem společně dát“).

Koncepční shrnutí

- **Principy sociální komunikace:** Zaměřte se na interakci, nikoli na dokončení úkolu
- Dospělý předvádí správné vyjadřování, gesta a oční kontakt
- **Podpora:** dospělý podporuje interakci, aniž by ji ovládal

Příklady strategií

- Komentování místo kladení otázek
- Rozšiřování komunikace dítěte („Dal jsi mi kostku – děkuji!“)

Výsledek

Dítě začíná věnovat pozornost vrstevníkům, sdílet pomůcky a účastnit se jednoduchých kooperativních interakcí.

4.6 RYTMICKÉ A POHYBOVÉ AKTIVITY

Rytmico-pohybové aktivity kombinují pohyb, rytmus, hudbu a opakování s cílem podpořit učení a regulaci. Tyto aktivity zahrnují koordinované pohyby těla, rytmické vzorce, tleskání, tanec, skandování a jednoduché hudební činnosti prováděné individuálně nebo ve skupině. Rytmico-pohybové aktivity nabízejí účinnou multisenzorickou cestu učení, která podporuje motorický vývoj, seberegulaci, komunikaci a sociální participaci.

Díky kombinaci **struktury ABA, principů sociální komunikace a motivace založené na PRT** mohou děti ve věku 2–7 let, včetně dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, přistupovat k učení předvídatelným, poutavým a emocionálně podporujícím způsobem.

Cíle učení

- Podporovat motorickou koordinaci a tělesné uvědomění
- Zlepšit pozornost, seberegulaci a kontrolu impulzů
- Podpora jazykového vývoje prostřednictvím rytmu a opakování
- Podpora účasti ve skupině a sociální synchronizace

Význam této dovednosti pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami

Pro děti ve věku od 2 do 7 let představují rytmus a pohyb přirozený a z hlediska vývoje vhodný způsob učení. Opakování, předvídatelné vzorce a multisenzorické podněty pomáhají dětem organizovat své chování, regulovat emoce a udržet si pozornost.

Dětem s poruchou autistického spektra (ASD) často prospívá přesný rytmus, předvídatelné sekvence a smyslová struktura. Dětem s vývojovými poruchami (DID) nebo vývojovými zpožděními prospívá opakování, vizuální modelování a pomalejší tempo. Dětem s obtížemi v oblasti pozornosti nebo regulace prospívá pohyb jako nástroj seberegulace.

Jak využívat rytmicko-pohybové aktivity

- Vzory by měly být jednoduché, opakující se a předvídatelné
- Kombinujte pohyb s řečí, počítáním nebo rutinami
- Využijte vizuální a fyzické modelování
- Přizpůsobte tempo, intenzitu a délku trvání potřebám dětí

Cílové skupiny a úpravy

Aktivity lze přizpůsobit změnou tempa, složitosti, velikosti skupiny nebo smyslových podnětů.

- Děti s poruchou autistického spektra (ASD): strukturovaný rytmus, konzistentní signály, omezené smyslové přetížení
- Děti s mentálním postižením: zjednodušené pohyby, opakování, předvádění
- Děti se smyslovými potřebami: možnost upravit intenzitu nebo typ pohybu.

4.6.1 Scénář 1: Tleskej, hýbej se, zastav!

Kontext a pozadí

Dítě má potíže s čekáním, zastavením se nebo s dodržováním pokynů skupiny.

Strukturovaná aktivita v malé skupině s využitím hudby, tleskání a pohybu.

Vzdělávací cíle / Cílové chování

- Zlepšit reakci na rytmické podněty
- Zlepšit kontrolu nad impulzy a pozornost

Hlavní případ

Dospělý vede pohybovou hru, při které děti tleskají nebo se pohybují do rytmu hudby a zastaví se, když hudba přestane hrát.

Koncepční přehled (principy ABA)

- Kontrola antecedentů: jasné sluchové podněty (zapnutí/vypnutí hudby)
- Diferenciální posilování: posilujte zastavení a soustředění
- Formování: postupně prodlužujte trvání správných reakcí

Příklady strategií

- Chvála a vizuální odměna za zastavení na signál
- Okamžitá zpětná vazba za správnou reakci

Výsledek

Dítě zlepšuje svou schopnost soustředit se, zastavit se na pokyn a řídit se rytmickými pokyny.

4.6.2 Scénář 2: Recyklační rytmický kruh

Kontext a pozadí

Aktivita se odehrává v tichém, otevřeném prostoru, kde děti sedí v kruhu. Každé dítě má k dispozici jednoduchý perkusní nástroj vyrobený z recyklovaných materiálů (např. třepačky z lahví, bubny z krabic, klapky z trubek). Vizuální kartičky zobrazují různé kategorie odpadu (papír, plast, organický odpad). Prostředí je klidné, předvídatelné a podporuje soustředěnou sluchovou pozornost. Uspořádání do kruhu podporuje společnou účast a vizuální kontakt mezi dětmi.

Hlavní případ

Učitelka představí aktivitu tím, že vysvětlí, že každý druh odpadu má svůj vlastní „recyklační rytmus“. Učitelka předvede jednoduchý rytmus, přičemž ukáže odpovídající kartu s odpadem a pojmenuje materiál. Děti jsou vyzvány, aby rytmus

společně napodobily pomocí svých nástrojů. Postupně vedou rytmus jednotlivé děti nebo malé skupinky, zatímco ostatní je napodobují. Aktivita se střídá mezi poslechem, napodobováním a aktivní účastí.

Koncepční shrnutí

- **Důraz na učení:** Sluchově-motorická koordinace, kategorizace prostřednictvím rytmu
- **ABA:** Jasná demonstrace, opakování, formování rytmických reakcí, posilování
- **PRT:** Vysoká motivace prostřednictvím hudby, společná radost a volba nástrojů dítětem
- **Sociální komunikace:** Sdílená pozornost, střídání se, napodobování
- **Ekologický koncept:** Rozpoznávání a kategorizace recyklovatelných materiálů

Rozhodnutí

Děti se rozhodují:

- Jaký nástroj použít
- Zda budou hrát hlasitě nebo tiše
- Zda budou udávat rytmus, nebo se jím budou řídit

Zpětná vazba pro účastníky

Zpětná vazba se zaměřuje na účast a schopnost naslouchat.

- „Pozorně jste poslouchali a přizpůsobili jste se rytmu.“
- „Před začátkem hraní jste počkali na signál.“

Reflexe

Děti se zamýšlejí:

- Který rytmus se ti líbil nejvíc?

- Jak ti rytmus pomohl zapamatovat si druh odpadu?

4.6.3 Scénář 3: Hýbejte se a řekněte to!

Kontext a pozadí

Dítě používá omezenou verbální komunikaci a vyhýbá se interakci ve skupině.

Skupinová pohybová aktivita kombinovaná s jazykem (písničky, říkanky s pohybem).

Vzdělávací cíle / Cílové chování

- Zvýšit společnou pozornost a sdílené zapojení
- Podpora expresivních a receptivních jazykových schopností

Hlavní případ

Dospělý vede pohybovou písničku s gesty a jednoduchými slovy (např. „Skoč, skoč, zastav“).

Koncepční shrnutí

- **Přístup založený na sociální komunikaci:**
 - Jazyk zakotvený v pohybu
 - Dospělý předvádí gesta a slova
- **Multimodální podněty:** sluchové + vizuální + motorické

Příklady strategií

- Rozšiřujte vokální projevy dítěte během pohybu
- Podporujte napodobování jak pohybů, tak zvuků

Výsledek

Dítě se aktivněji zapojuje a při skupinových aktivitách používá gesta nebo vokalizace.

4.7 ASOCIATIVNÍ UČENÍ

Asociativní učení označuje schopnost vytvářet souvislosti mezi chováním a jeho důsledky, případně mezi podněty a reakcemi. Děti se učí, že určité akce vedou ke konkrétním výsledkům (např. pochvala, přístup k oblíbeným činnostem, úspěšné splnění úkolu). Asociativní učení umožňuje dětem porozumět struktuře jejich světa, předvídat výsledky a regulovat své chování. Díky integraci strategií posilování založených na ABA, principů sociální komunikace a motivačního zaměření PRT mohou děti ve věku 2–7 let – včetně těch se speciálními vzdělávacími potřebami – rozvíjet funkční a adaptivní chování, které podporuje samostatnost, učení a sociální zapojení.

Cíle učení

- Pomáhat dětem porozumět vztahům příčiny a následku
- Zvýšit žádoucí a funkční chování prostřednictvím posilování
- Podporovat osvojování rutin, pravidel a adaptivních chování
- Podporovat samostatnost a předvídatelnost v každodenních činnostech

Význam této dovednosti pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami

V raném dětství (ve věku 2–7 let) je asociativní učení klíčovým mechanismem pro osvojování nových dovedností. Děti se učí, co se od nich očekává, co je odměňováno a jak přizpůsobit své chování prostředí. Dětem s poruchou autistického spektra (ASD) často pomáhají jasné, konzistentní podmínky a explicitní posilování. Děti s poruchami intelektuálního vývoje nebo vývojovými zpožděními potřebují časté opakování, okamžitou zpětnou vazbu a vizuální podporu. Dětem s obtížemi v regulaci emocí nebo chování pomáhají předvídatelné důsledky a pozitivní posilování.

Jak využívat asociativní učení

Spojujte chování s okamžitým a smysluplným posílením

- Kdykoli je to možné, využívejte přirozené důsledky
- Stanovujte jednoduchá a konzistentní očekávání
- Postupně omezujte vnější posilování, abyste podpořili samostatnost

Cílové skupiny a úpravy

Aktivita lze přizpůsobit úpravou typu posilování, jeho frekvence a míry podpory ze strany dospělých.

- Děti s poruchou autistického spektra (ASD): vizuální rozvrhy, systémy žetonů, jasné posilování
- Děti s mentálním postižením: opakování, jednoduché souvislosti, konkrétní odměny
- Děti s poruchami chování: zaměřte se spíše na pozitivní posilování než na trest.

4.7.1 Scénář 1: Až to dokončím, dostanu...

Kontext a pozadí

Dítě se vyhýbá úkolům a má potíže s udržením pozornosti. Strukturované učení nebo denní rutina (např. úkol u stolu, čas na úklid).

Vzdělávací cíle / Cílové chování

- Zvýšit míru dokončování úkolů
- Posílit porozumění vztahům příčina–následek

Hlavní případ

Dospělý zadá krátký úkol a stanoví podmínku: „Až to dokončíš, můžeš si hrát s autíčkem.“

Koncepční shrnutí

- Pozitivní posílení: přístup k oblíbené věci/činnosti

- Zřejmá podmínka: chování → důsledek
- Úprava úkolu: délka úkolu přizpůsobená schopnostem dítěte

Příklady strategií

- Okamžité posílení po dokončení
- Postupné zvyšování náročnosti úkolu

Výsledek

Dítě plní úkoly spolehlivěji a začíná očekávat výsledky.

4.7.2 Scénář 2: Stanice pro objevování přírody

Kontext a pozadí

Aktivita se odehrává venku nebo v krytém prostoru rozděleném na několik ekologických stanic. Každá stanice se zaměřuje na jiný ekologický úkol, jako je zalévání rostlin, třídění odpadu, sbírání přírodních materiálů nebo pozorování hmyzu. Na každé stanici jsou k dispozici vizuální symboly a jednoduché kartičky s pokyny. Používají se skutečné předměty, které jsou pro děti bezpečné a které mohou dotýkat a prozkoumávat všemi smysly. Prostředí je strukturované a zároveň flexibilní, což dětem umožňuje pohybovat se mezi jednotlivými stanicemi.

Hlavní případ

Děti jsou povzbuzovány k prozkoumávání ekologických stanic jako „průzkumníci přírody“. Učitel dětem stručně vysvětlí jednotlivé stanice a sdělí jim, že si mohou samy rozhodnout, na které stanici začnou a jak dlouho na ní zůstanou. Dospělý pozoruje, podporuje komunikaci a rozšiřuje učení prostřednictvím jemných podnětů a komentářů. Učení vzniká spíše prostřednictvím prozkoumávání než přímého poučování.

Koncepční shrnutí

- **Zaměření učení:** Průzkum poháněný zvědavostí a zážitkové učení

- **ABA:** Uspořádání prostředí, modelování, posilování zapojení
- **PRT:** Volba dítěte, motivace, přirozené posilování
- **Sociální komunikace:** Komentování, žádání, sdílená pozornost
- **Ekologický koncept:** Porozumění přírodě prostřednictvím přímé interakce

Rozhodování

Děti se rozhodují:

- Kterou stanici navštíví jako první
- Jak dlouho zůstanou na každé stanici
- Zda budou stanici prozkoumávat samy, nebo s kamarádem

Zpětná vazba pro účastníky

Zpětná vazba klade důraz na zvědavost a zapojení.

- „Všiml/a sis něčeho nového na okapu.“
- „Vybrali jste si stanici a pečlivě ji prozkoumali.“

Reflexe

Děti sdílejí:

- Která stanice se ti líbila nejvíc? Proč?
- Co nového jste dnes objevili?

4.7.3 Scénář 3: Dobrá volba!

Kontext a pozadí

Dítě má potíže s dodržováním společenských pravidel nebo s vhodnou interakcí.

Zaměřujeme se na přirozenou interakci během hry a běžných činností, stejně jako na intervenci v oblasti sociální komunikace.

Vzdělávací cíle / Cílové chování

- Zvýšit vhodná sociální chování
- Podpora komunikace a vzájemného porozumění

Hlavní případ

Během skupinové hry dospělý okamžitě komentuje a pozitivně reaguje na vhodné chování („Počkal jsi – skvěle jsi počkal!“).

Koncepční shrnutí

- Přirozené posílení: sociální pochvala, sdílená radost
- Podmíněná zpětná vazba: okamžitá a smysluplná
- Rozšíření slovní zásoby: verbální propojení chování s výsledkem

Příklady strategií

- Popisná pochvala
- Propojení emocí a činů („Podělil ses, tvůj kamarád má radost.“)

Výsledek

Dítě rozvíjí vhodné sociální chování a sociální uvědomění.

4.8 SOUHRN

Tato pracovní kniha představuje strukturovaný, ale flexibilní rámec pro **výuku založenou na aktivitách (ABT)** pro děti ve věku 2–7 let, včetně dětí s mírným postižením nebo vývojovým zpožděním. Kniha propojuje ekologickou výchovu s vývojovými intervencemi založenými na důkazech a jako primární kontext učení využívá smysluplné každodenní činnosti. Tento přístup je v souladu se současnými modely včasné intervence zaměřenými na životní prostředí a rodinu, které kladou důraz na učení v přirozeném prostředí a v rámci každodenních rutin (Dunst & Espe-Sherwindt, 2016; Barton & Smith, 2015).

Většina výše zmíněných aktivit, kompetencí a scénářů vychází ze základních učebních strategií, jako je aplikovaná behaviorální analýza (ABA), léčba klíčovými reakcemi (PRT) a intervence v oblasti sociální komunikace. Tyto strategie jsou metodologicky přísné a zároveň prakticky použitelné (Cooper et al., 2020; Koegel et al., 2019; Odom et al., 2010). Základ této pracovní knihy tvoří pět základních a klíčových kompetencí, které jsou stručně popsány níže.

1. Zkušenostní učení a objevování jsou prvními z popsaných vzdělávacích činností. Zahrnují učení prostřednictvím přímé zkušenosti, manipulace a experimentování, což jsou přirozené procesy nezbytné pro vývoj. Děti, které aktivně zkoumají materiály a činnosti, získávají přirozenou zpětnou vazbu a rozvíjejí porozumění prostřednictvím praktických zkušeností. Současný výzkum zdůrazňuje, že účast na smysluplných činnostech podporuje u malých dětí generalizaci, vlastní motivaci a efektivní výsledky učení (Dunst et al., 2017; Schreibman et al., 2015).

Činnosti, jako je umění inspirované přírodou, stanice pro objevování životního prostředí a praktické experimenty s vodou, podporují smyslové zkoumání, emocionální zapojení a přirozenou zvědavost a zároveň podporují učení prostřednictvím interakce s okolním prostředím.

2. Napodobování je definováno jako „učení prostřednictvím pozorování a následného napodobování chování, činů, řeči těla a/nebo zvuků jiných lidí“. Vždy se jedná o klíčový aspekt učení a vývoje v raném dětství. Současné intervence založené na důkazech, zaměřené na podporu napodobovacích dovedností u dětí s vývojovými zpožděními nebo speciálními potřebami, jako je porucha autistického spektra, kladou důraz na modelování a řízené procvičování jako základní strategie (Schreibman et al., 2015; Wong et al., 2015). Tato pracovní kniha podporuje napodobovací dovednosti tím, že poskytuje modelování v rámci přirozených herních scénářů, což by mohlo dětem pomoci postupně rozvíjet jejich dovednosti.

3. Společná hra lze definovat jako „učení prostřednictvím hry s vrstevníky“ nebo jednoduše jako kooperativní hra. Je to zásadní součást předškolního vzdělávání pro podporu učení a vývoje u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Výzkum v oblasti inkluzivního předškolního vzdělávání zdůrazňuje význam spolupráce s vrstevníky a společné hry pro rozvoj sociálních kompetencí a vztahů s vrstevníky u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (Barton & Smith, 2015; Kasari et al., 2012). Tato pracovní knížka nabízí scénáře pro kooperativní hru, které podporují společnou hru. 4. Rytmicko-pohybové aktivity propojují učení s tělesným pohybem, rytmem, hudbou a opakováním. Ukázalo se, že tyto aktivity zlepšují motorickou koordinaci, pozornost, seberegulaci, jazykový vývoj a emoční regulaci, zejména u dětí, kterým prospívá předvídatelná struktura a multisenzorické podněty (Sharma et al., 2014; Schreibman et al., 2015). Pohybové znázornění procesů v okolí a úkoly kategorizace založené na rytmu podporují schopnost sekvenčního uvažování, kognitivní porozumění a trvalé zapojení.

4. Rytmicko-pohybové aktivity propojují učení s tělesným pohybem, rytmem, hudbou a opakováním. Ukázalo se, že tyto aktivity zlepšují motorickou koordinaci, pozornost, seberegulaci, jazykový vývoj a emoční regulaci, zejména u dětí, kterým prospívá předvídatelná struktura a multisenzorické podněty (Sharma et al., 2014; Schreibman et al., 2015). Pohybové () reprezentace procesů v okolí a úkoly založené na rytmicke kategorizaci podporují schopnost sekvencování, kognitivní porozumění a trvalé zapojení.

5. Asociativní učení se týká schopnosti vytvářet souvislosti mezi chováním a jeho důsledky nebo mezi podněty a reakcemi. Děti se učí, že určité akce vedou ke konkrétním výsledkům (např. pochvala, přístup k oblíbeným činnostem, úspěšné dokončení úkolu). Asociativní učení umožňuje dětem porozumět struktuře jejich světa, předvídat výsledky a regulovat své chování. Díky integraci strategií posilování založených na ABA, principů sociální komunikace a motivačního zaměření PRT mohou děti ve věku 2–7 let – včetně těch se speciálními vzdělávacími potřebami – rozvíjet funkční a adaptivní chování, které podporuje samostatnost, učení a sociální participaci.

Většina scénářů se zabývá environmentálními tématy, jako je péče o přírodu a životní prostředí, recyklace, třídění odpadu, opětovné využití materiálů a ochrana přírody. Namísto přijímání abstraktních pokynů děti přirozeně začleňují environmentální odpovědnost do hry a každodenních rutin. Výzkum v oblasti předškolního vzdělávání zaměřeného na environmentální udržitelnost ukazuje, že malé děti si ekologické povědomí nejlépe rozvíjejí prostřednictvím reálných, konkrétních zkušeností, zapojení do každodenních situací a sociální interakce (Elliott & Davis, 2018; Älemalm-Hagsér & Elliott, 2017).

Každá kompetence zahrnuje tři strukturované aktivity prezentované jako scénáře. Celkem je zde 15 scénářů. Každý scénář se řídí stejným strukturovaným rámcem, který zahrnuje kontext, hlavní případ, koncepční zadání, příležitosti k rozhodování, zpětnou vazbu a reflexi. Pracovní sešit přistupuje k ranému učení

komplexně, inkluzivně a s ohledem na vývojové možnosti dětí. Propojuje sociální, kognitivní, motorický a ekologický vývoj prostřednictvím smysluplných aktivit, které jsou v souladu se současnými, na důkazech založenými postupy včasné intervence (Odom et al., 2010; Cooper et al., 2020). Začlenění učení založeného na aktivitách a podporovaného vrstevníky do každodenního režimu dítěte snižuje tlak a zároveň podporuje smysluplnou inkluzi. Učení probíhá prostřednictvím každodenních činností, jako je hra, péče o sebe, přechody a skupinové aktivity.

Ve všech modulech podporuje důsledné a záměrné využívání strategií založených na aktivitách rozvoj komunikace, sociálních interakcí, samostatnosti a sebedůvěry. Malé společné okamžiky – společná práce, pozorování vrstevníků, vzájemná pomoc a oslavování úspěchů – mají často větší vliv na vývoj než izolované výukové aktivity. V průběhu času tyto zkušenosti posilují silný pocit sounáležitosti a vytvářejí pozitivní, inkluzivní prostředí pro učení, kde je každé dítě ceněno jako aktivní účastník, žák a podporující vrstevník.

4.9 SEBEOHODNOCENÍ PRO POSKYTOVATELE PÉČE

Cíl:

Zamyslet se nad schopností pečovatele plánovat, realizovat a přizpůsobovat zážitkové vzdělávací aktivity, které podporují vývoj dětí prostřednictvím smysluplných činností z reálného života.

Č.	Položky	Rozhodn ě nesouhla sím	Nesouh lasím	Neutrá lní	Souhl asím	Naprost o souhlasí m
1	Dokážu děti podporovat v navazování a udržování očního kontaktu během interakcí					
2	Cítím se sebejistě při výuce dovedností očního kontaktu u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami					
3	Mohu dětem pomoci naučit se čekat na pokyny, až na ně přijde řada nebo na odpověď během různých činností					
4	Umím používat strategie na podporu schopnosti					

	čekat v komunikačních a herních situacích					
5	Umím přizpůsobit aktivity tak, aby vyhovovaly potřebám dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (např. s poruchou autistického spektra, mentálním postižením, komunikačními nebo smyslovými potřebami)					
6	Umím využívat aktivní a zážitkové učení k podpoře zapojení a porozumění					
7	Cítím se sebejistě při výuce dovedností střídání se u dětí se speciálními potřebami					
8	Umím při každodenních činnostech podporovat a předvádět vzor vzájemné konverzace s dětmi					
9	Umím děti podporovat v tom, aby v dialogu adekvátně reagovaly					
10	Umím rozvíjet schopnost napodobování (činnosti, gesta, zvuky nebo slova) během hry a běžných činností					
11	Cítím se sebejistě při využívání aktivního učení k souběžné podpoře kognitivního, sociálního, motorického a komunikačního vývoje					

4.10 HODNOCENÍ A REFLEXE KAPITOLY

Bodování

„Rozhodně nesouhlasím“ má hodnotu 5 bodů; „Nesouhlasím“ má hodnotu 4 body; „Neutrální“ má hodnotu 3 body; „Souhlasím“ má hodnotu 2 body; „Rozhodně souhlasím“ má hodnotu 1 bod.

Vypočítejte si celkové skóre a okomentujte ho

-45–50 bodů: Úroveň mistrovství. Kapitulu jste dokonale pochopili a umíte ji flexibilně a efektivně uplatňovat.

-35–44 bodů: Úroveň pokročilého. Máte pevné pochopení klíčových pojmů.

Procvičování a prohlubování porozumění některým strategiím posílí vaši odbornost.

-25–34 bodů: Rozvíjející se úroveň. Začínáte rozumět základním principům. Zaměřte se na položky, u kterých jste neoznačili „Souhlasím“ nebo „Rozhodně souhlasím“, abyste si upevnili své znalosti.

-10–24 bodů: Začátečnická úroveň. Nacházíte se na začátku své cesty za poznáním. Tento kontrolní seznam jasně ukazuje základní oblasti, na které byste se měli při dalším studiu zaměřit.

Reflexe a sebehodnocení pro vás

Tento kontrolní seznam není pouze nástrojem pro hodnocení, ale také průvodcem pro váš osobní a profesní rozvoj při zavádění přístupů založených na aktivním učení.

- Které strategie považujete za nejúčinnější a nejužitečnější?
- Které strategie učení založeného na aktivitách se vám osvědčily jako nejúčinnější během každodenních činností a při hře?
- Které prvky nebo oblasti učení založeného na aktivitách vyžadují další studium, procvičování nebo podporu?
- Jaké konkrétní kroky považujete za nejúčinnější pro další rozvoj?

4.11 ODKAZY

Ärlemalm-Hagsér, E., & Elliott, S. (2017). *Malé děti a udržitelnost: Pedagogické přístupy k udržitelnosti*. Routledge.

Barton, E. E., & Smith, B. J. (2015). Podpora kvalitní inkluze v předškolním vzdělávání: Diskuse a doporučení pro praxi. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(2), 69–78. <https://doi.org/10.1177/0271121415583048>

Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2020). *Aplikovaná behaviorální analýza* (3. vyd.). Pearson.

Oddělení pro rané dětství. (2014). *Doporučené postupy DEC v oblasti včasné intervence/speciálního vzdělávání v raném dětství*. Rada pro děti s výjimečnými potřebami.

Dunst, C. J., & Espe-Sherwindt, M. (2016). Postupy zaměřené na rodinu v rané intervenci. In B. Reichow, B. Boyd, E. Barton a S. Odom (eds.), *Příručka*

- speciálního vzdělávání v raném dětství* (s. 37–55). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-28492-7_3
- Elliott, S., & Davis, J. (2018). Vzdělávání v raném dětství pro udržitelnost: Výzvy a možnosti. *International Journal of Early Childhood*, 50(1), 1–16.
<https://doi.org/10.1007/s13158-018-0215-2>
- Kasari, C., Freeman, S., Paparella, T., Wong, C., Kwon, S., & Gulsrud, A. (2012). Včasná intervence u autismu: společná pozornost a symbolická hra. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(5), 487–495. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2011.02486.x>
- Koegel, R. L., Ashbaugh, K., & Koegel, L. K. (2019). Terapie klíčových reakcí. *Autism*, 23(5), 1226–1238. <https://doi.org/10.1177/1362361319837266>
- Odom, S. L., Boyd, B. A., Hall, L. J., & Hume, K. (2010). Hodnocení komplexních modelů léčby pro osoby s poruchami autistického spektra. *Exceptional Children*, 76(2), 135–154. <https://doi.org/10.1177/001440291007600201>
- Oladele, O. K. (26. října 2024). *Kinestetické učení: Praktické učení a aktivní zapojení*. Federální zemědělská univerzita.
https://www.researchgate.net/publication/385619069_Kinesthetic_Learning_Hands-On_Learning_and_Active_Engagement
- Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj. (2017). *Silný start V: Přejít z předškolního vzdělávání a péče do základního vzdělávání*. Vydavatelství OECD.
- Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee, G. G., ... Halladay, A. (2015). Naturalistické vývojové behaviorální intervence: Empiricky ověřené léčebné postupy pro poruchy autistického spektra. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45, 2411–2428.
<https://doi.org/10.1007/s10803-015-2407-8>
- Trembath, D., Balandin, S., Togher, L., & Stancliffe, R. J. (2017). Intervence zprostředkované vrstevníky na podporu komunikace a zapojení dětí s

poruchami autistického spektra. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47, 2553–2567. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3178-8>

Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., ...

Schultz, T. R. (2015). Důkazem podložené postupy pro děti, mládež a mladé dospělé s poruchou autistického spektra. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45, 1951–1966. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2351-z>

4.12 SEZNAM ZKRATEK

ABA – aplikovaná behaviorální analýza

ASD – porucha autistického spektra

DRA – diferenciální posilování alternativního chování

DRH – diferenciální posilování vysoké frekvence chování

PRT – Terapie klíčových reakcí

SEN – Speciální vzdělávací potřeby



PRACOVNÍ SEŠIT PRO PÉČOVATELE V OBLASTI SPECIÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Bekir Fatih Meral, Ph.D.

Plány aktivit

5 PLÁNY AKCÍ

5.1 PŘEDMLUVA

Plán(y) činností nebo fotografický plán činností sestávající ze sady obrázků či slov pomáhá jednotlivcům dokončit úkol tím, že je podněcuje nebo vede konkrétní posloupností chování (McClannahan & Krantz, 1999). Fotografický nebo digitální plán činností zvyšuje zapojení žáků do sledu činností a aktivit a pomáhá podporovat samostatnost osob se speciálními vzdělávacími potřebami, zejména dětí s autismem, tím, že snižuje jejich závislost na pokynech či podnětech od ostatních (např. učitele, rodiče, pečovatele). Četné studie prokázaly, že plány činností lze účinně využívat k výuce nejrůznějších dovedností u osob se zdravotním postižením tím, že je vedou k samostatnému plnění úkolů (Reinhart et al., 2020).

Zatímco osoby s typickým vývojem mohou ve svém bezprostředním prostředí, jako je škola, práce nebo domov, samostatně vykonávat mnoho činností podle svých individuálních preferencí, osoby se speciálními vzdělávacími potřebami a autismem mohou mít s určitými úkoly či činnostmi potíže (Eyiip et al., 2018). Ukázalo se, že fotografické nebo digitální plány činností účinně pomáhají osobám se speciálními vzdělávacími potřebami, zejména těm s autismem a jinými vývojovými intelektuálními postiženími, naučit se provádět jak jednoduché, tak složité sekvence činností bez vedení nebo podnětů od dospělých (Reinhart et al., 2020).

Podle odborníků, pokud se děti s autismem nebo speciálními vzdělávacími potřebami naučí řídit se plánem činností, mohou se jejich každodenní činnosti více přiblížit činnostem jejich vrstevníků s typickým vývojem, když budou reagovat na podněty v různých prostředích bez nutnosti dostávat signály či nápovědy od ostatních, a rodiny se tak mohou zbavit velmi stresujících a život ztěžujících situací, jako je neustálý dohled nad svými dětmi (Birkan, 2013). Plány činností se v zásadě skládají ze čtyř fází. Za prvé, provedení analýzy úkolu, a to buď hypoteticky, nebo

prakticky; za druhé, příprava materiálů pro plán činností (digitálních nebo na kartonu/skutečných materiálů); za třetí, zavedení fotografického nebo digitálního plánu činností; a nakonec/za čtvrté, postupy postupného omezování plánů činností. Zde byla vyloučena/vynechána fáze postupného omezování samotného plánu činností z důvodu potřeby zvýšené a další odborné podpory.

5.2 OBSAH MODULU

Kompetence/vzdělávací cíle	Popis	Zaměření	Očekávaný výsledek
1. Provedení analýzy úkolů	Analýza úkolů je důležitá nejen pro programy aktivit, ale také pro výuku řetězení chování, protože zahrnuje rozdělení dlouhodobých cílů na menší, krátkodobé cíle.	Provádění analýzy úkolů, ať už hypotetické, nebo praktické.	Zvyšování samostatnosti dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami, protože jednotlivé kroky se stávají menšími, lépe pozorovatelnými a snáze naučitelnými.
2. Příprava materiálů pro rozvrh aktivit	Příprava rozvrhů aktivit s využitím fotografií, obrázků nebo písemné formy.	Příprava rozvrhů aktivit na tabuli s využitím reálných materiálů nebo digitálního zařízení/nástroje	Poskytování vizuálních nebo písemných vodítek, které pomáhají dítěti zapojit se do činnosti a dokončit úkol
3. Realizace fotografického nebo digitálního plánu činností	Intervence s využitím plánů aktivit v souladu s principy postupného výuky.	Poskytování podpory nebo vedení dítěte se speciálními potřebami je založeno na spontánních rozhodnutích v závislosti na výkonu dítěte.	Odborník nebo pečovatel může poskytovat podporu v hierarchické nebo diferencované intenzitě, od plné fyzické podpory až po očekávající pohled.
4. Postupy postupného omezování podpory v plánech aktivit	Postup postupného omezování podpory znamená postupné snižování podpory ze strany pečovatele.	Odborník nebo pečovatel sleduje výkon dítěte a postupně omezuje pomoc nebo stahuje podněty/pokyny/stimuly.	Cílem je umožnit dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s autismem samostatně plnit úkoly pouze s využitím plánu činností.

5.3 TŘI ZÁKLADNÍ SCÉNÁŘE, JAK POUŽÍVAT ROZVRH ČINNOSTÍ

5.3.1 Scénář 1. Zubní kartáček s fotografickým plánem činností

Případ

Dítě nemá zvyk čistit si zuby ani nemá zavedenou rutinu čištění zubů. Bez čištění se sklovina stává extrémně náchylnou k poškození, což vede ke vzniku zubního kazu a sociálně nepříjemným situacím. Proto by se každé dítě, ať už se speciálními vzdělávacími potřebami či bez nich, mělo naučit čistit si zuby a zavést si denní rutinu. Děti se speciálními vzdělávacími potřebami, zejména s autismem, si tuto dovednost nemohou osvojit samy bez pomoci svého okolí. V tomto případě musí rodič, odborník nebo pečovatel naučit dítě se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s autismem tuto zásadní dovednost (čištění zubů). Fotografický plán činností (který lze také digitalizovat) je jedním z nejlepších způsobů, jak naučit dítě čistit si zuby.

Ošetřovatel/pečovatel dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s autismem by měl postupovat v tomto pořadí: (1) analýza úkolu čištění zubů, (2) příprava plánů aktivit podporujících čištění zubů, (3) zavedení/intervence plánu aktivit a (4) postupné vyřazování plánu aktivit.

Kontext a prostředí

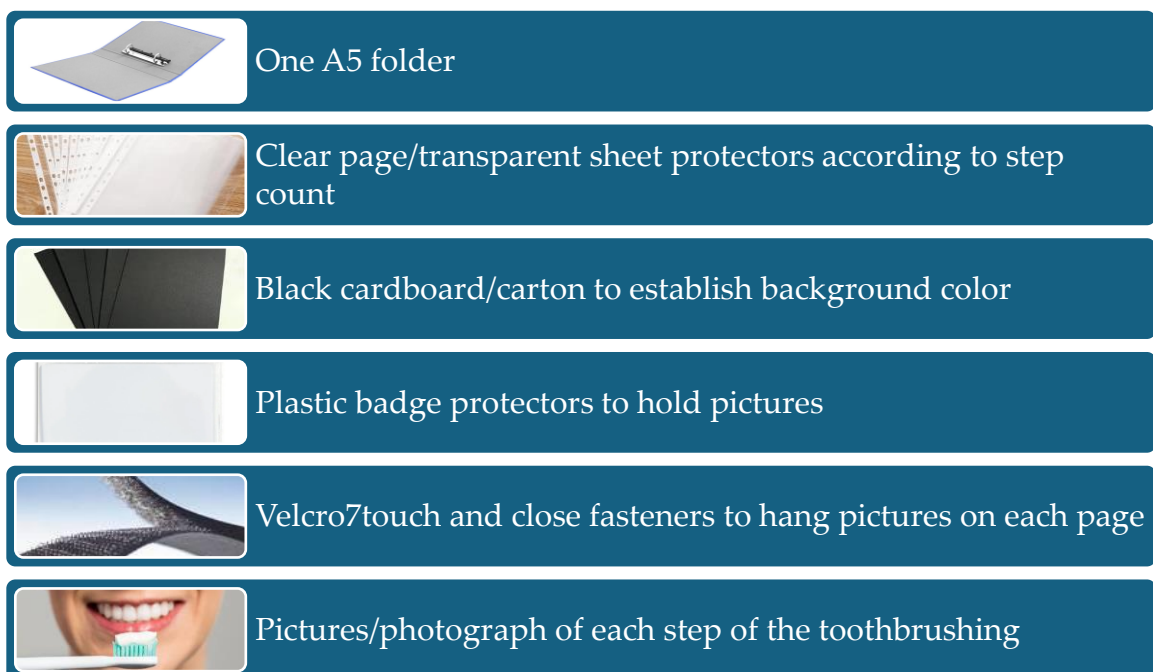
Intervence související s plánem činností pro čištění zubů by měla být prováděna v souladu s denním režimem, kontextem nebo prostředím, jako je koupelna doma, ve škole nebo na pracovišti, po (nebo před) snídaní, obědem a večeří (nebo před spaním).

Příklad intervence

Pečovatel rád stanoví čistit zuby dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s autismem, protože nemá zvyk si zuby čistit, a to v závislosti na denním režimu nebo různých prostředích.

Nejprve pečovatel provede analýzu úkolu, jak dítěti prakticky a samostatně vyčistit zuby, a zapíše si každý krok procesu čištění zubů.

Poté pečovatel v souladu s analýzou úkolu připraví fotografický plán činnosti znázorňující čištění zubů s využitím skutečných materiálů (jedna složka formátu A5, průhledné obaly na stránky podle počtu kroků, černý karton pro vytvoření barvy pozadí, obaly na kartičky pro uchycení obrázků, suché zipy Velcro7touch pro připevnění obrázků na každou stránku a obrázky/fotografie jednotlivých kroků čištění zubů).



Obrázek10 . Plán činností pro čištění zubů s reálnými pomůckami

Za třetí, pečovatel v rámci intervence používá plán aktivit k tomu, aby naučil dítě se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s autismem, jak si čistit zuby.

Během intervenční fáze pečovatel používá různé typy a úrovně podnětů (od plné

fyzické podpory až po očekávající pohled) v souladu s postupným výukovým procesem. Když dítě reaguje správně nebo řádně dokončí každý krok, pečovatel ho odmění slovně nebo konvertibilními symbolickými posilovači. Při práci s dítětem stojí pečovatel vedle něj nebo za ním, čelem k zrcadlu.

Čtvrtou a poslední fází zavádění plánů činností zaměřených na čištění zubů je postupné omezování pomoci. Když dítě reaguje správně, pečovatel v souladu s postupnými pokyny postupně omezuje pomoc nebo stahuje podněty a poté přechází do fáze stínování; v této fázi ruce osoby poskytující podněty sledují pohyby dítěte, ale nedotýkají se ho. Dále pečovatel snižuje blízkost, jinými slovy zvětšuje vzdálenost mezi sebou a dítětem. V závěrečném kroku pečovatel umožní dítěti provést úkol bez jakýchkoli podnětů či pomoci. Tento proces se opakuje, dokud dítě nedokáže příslušné úkoly provádět samostatně.

Pečovatel se může sám posoudit pomocí **kontrolního seznamu pro hodnocení vnitřních kontrol/sebekontroly**; tento kontrolní seznam by měl být použit pro **všechny scénáře** (viz tabulka 4).

Tabulka4 Kontrolní seznam pro hodnocení vnitřních kontrol/sebekontroly

Kroky plánů činností Popis	ANO	NE
1. Provedení analýzy úkolu		
1.1. Vybral/a jsem si dovednost/chování vhodné pro každodenní život.		
1.2. Provádím analýzu úkolů, ať už hypotetickou, nebo praktickou		
1.3. Provedl jsem analýzu úkolů tak, že jsem dlouhodobé cíle rozdělil na menší krátkodobé cíle		
2. Příprava materiálů pro rozvrh aktivit		
2.1. Plány aktivit připravuji s využitím fotografií nebo obrázků skutečných materiálů		
2.2. Plány aktivit připravuji pomocí digitálního zařízení/nástroje		
3. Realizace fotografického nebo digitálního plánu aktivit		
3.1. Provádím intervenci s využitím plánů aktivit v souladu s principy postupného výuky.		

3.2.	Využívám podporu s odstupňovanou nebo diferencovanou intenzitou, od plné fyzické podpory až po očekávající pohled/sledování.		
4. Postupy postupného omezování podpory v plánech aktivit			
4.1.	Sleduji výkon dítěte, abych mohl zahájit postup postupného omezování podpory		
4.2.	Svou pomoc postupně omezuji		
4.3.	Následuji pohyby dítěte, aniž bych se ho dotýkal		
4.4.	Zvětšuji vzdálenost mezi sebou (pečovatelem) a dítětem.		
4.5.	Nechám dítě vykonat úkol bez jakékoli podpory nebo pomoci		

5.3.2 Scénář 2. Puzzle s fotografickým rozvrhem činností

Případ

Jednoduché skládačky přispívají mnohem více k rozvoji jemné motoriky, která je zařazena mezi předškolní dovednosti. Skládačky pomáhají dětem, ať už mají speciální vzdělávací potřeby či nikoli, rozvíjet základní dovednosti tím, že zlepšují jemnou motoriku a kognitivní vývoj, včetně síly prstů, koordinace rukou a očí, řešení problémů a trpělivosti. Pečovatel rád podporuje předškolní dovednosti dítěte, zejména u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s autismem. Vybere pro dítě výukové puzzle (skládačku). V tomto případě se pečovatel rozhodne vytvořit fotografický program aktivit pro výuku skládání puzzle. Zde je třináct přínosů skládání puzzle v raném dětství: 1. Jemná motorika, 2. Hrubá motorika, 3. Vizuální vnímání, 4. Koordinace rukou a očí, 5. Základy matematiky, 6. Schopnost soustředit se, 7. Řešení problémů, 8. Samostatná hra, 9. Prostorové vztahy, 10. Kognitivní vývoj, 11. Sebedůvěra, 12. Vytrvalost a 13. Relaxace (Zdroj: empoweredparents.co, 2026).

Analýza úkolu a příprava plánů činností pro jednoduchou skládačku o osmi nebo devíti dílcích

Nejprve vyfotografujte všech osm dílků skládačky najednou v souladu s analýzou úkolu. V souladu s metodou zpětného řetězení při výuce dovedností dětí se

zdravotním postižením rozdělte celou skládačku na menší části a vyfotografujte každý krok. Tento proces opakujte, dokud nezbyvají žádné dílky skládačky. Nechte dítě sestavit skládačku tak, že se bude od začátku do konce dívat na původní model skládačky.



Obrázek11 . Ukázky osmikusových nebo devítikusových skládaček (zdroj: <https://www.twinkl.co>)

Důsledky/intervence a postup postupného omezování

V další fázi umístíte obrázek/fotografii pro každý krok skládání puzzle do fotografického plánu aktivit. Plány aktivit by měly uživatelům umožňovat listovat stránkami a procházet jednotlivými kroky skládání puzzle. Pečovatel může v souladu s postupným výukovým procesem používat různé typy a úrovně návodů/gest (od plné fyzické podpory až po očekávající pohledy). Když dítě dá správnou odpověď nebo správně dokončí každý krok, pečovatel ho odmění slovně nebo konvertibilními symbolickými posilovači. Během intervenční fáze stojí pečovatel vedle dítěte nebo za ním, aby v případě potřeby okamžitě opravil jeho reakci.

Ve fázi postupného omezování, když dítě reaguje správně, pečovatel postupně omezuje nebo stahuje pomoc podle pokynů krok za krokem a poté přechází do fáze pozorování. V této fázi osoba poskytující podněty sleduje pohyby dítěte rukama, ale dítě se nedotýká. Poté pečovatel snižuje blízkost a zvětšuje vzdálenost mezi sebou a dítětem. V posledním kroku pečovatel umožní dítěti

provést úkol bez jakéhokoli vedení či pomoci. Tento proces pokračuje, dokud dítě nedokáže příslušné úkoly provádět samostatně.

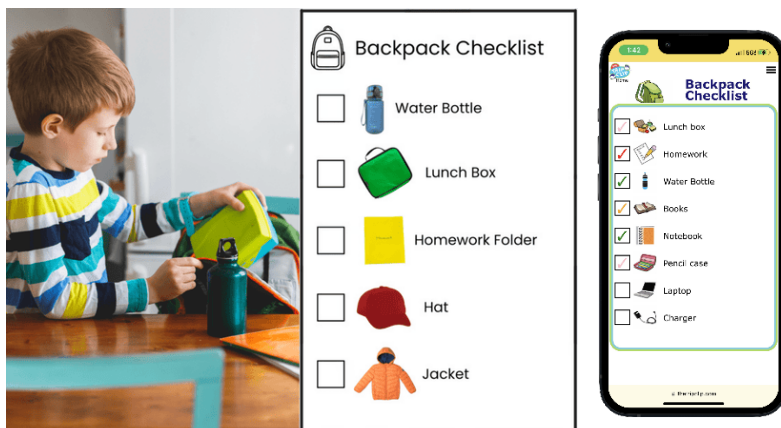
5.3.3 Scénář 3. Balení/příprava batohu na víkendové aktivity s digitálním rozvrhem aktivit

Případ

Všechny děti, ať už mají speciální vzdělávací potřeby či nikoli, by měly od raného dětství přebírat odpovědnost za balení svých batohů. Tato dovednost je nezbytná pro to, aby si děti mohly sbalit batohy na víkendové aktivity podle kontrolního seznamu věcí, které potřebují. V této souvislosti se pečovatel rozhodne naučit dítě se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s autismem, jak si sbalit batoh na víkendové aktivity. Pečovatel si k výuce této dovednosti vybral digitální plán aktivit. Pomocí digitálního zařízení (iPhone nebo smartphony jiných značek, iPad či tablet) vytvoří vizuální seznam věcí, které je třeba sbalit do batohu na víkendové aktivity. Zde je několik věcí, které je třeba sbalit do batohu předškoláka na víkendové aktivity: láhve na vodu, zdravé svačiny a ovoce, opalovací krém, malá lékárnička, pláštěnka nebo deštník v závislosti na počasí, karimatka na spaní nebo sezení atd.

Analýza úkolu a příprava digitálních plánů aktivit pro balení batohu

Nejprve vytvořte kontrolní seznam s vizuálními podněty/znaky, včetně lahví na vodu, zdravých svačin a ovoce, opalovacího krému, malé lékárničky, pláštěnky nebo deštníku v závislosti na počasí, podložky na spaní nebo sezení atd., pro batoh předškoláka na víkendové aktivity. Poté si z digitálních médií stáhněte fotografie nebo obrázky (vizuální podněty/znaky), které znázorňují věci v batohu, nebo každou věc vyfotografujte. Poté přeneste tyto fotografie/obrázky (vizuální kontrolní seznam) do digitálního zařízení (iPhone, iPad nebo smartphone či tablet jiné značky). Je to znázorněno na obrázku 3.



Obrázek12 . Balení batohu s digitálním rozvrhem aktivit pro víkendovou rutinu

Důsledky/intervence a postup postupného omezování

V další fázi umístíte obrázek/fotografii pro každý krok skládky na digitální zařízení, jako je smartphone (iPhone nebo jiné značky) nebo iPad/tablet.

Obrazovka digitálního zařízení by měla uživatelům umožňovat procházení jednotlivých kroků balení batohu s digitálním rozvrhem aktivit. Pečovatel může v souladu s postupným výukovým procesem používat různé typy a úrovně podnětů/gest (od plné fyzické podpory až po očekávající pohledy). Když dítě dá správnou odpověď nebo správně dokončí každý krok, pečovatel ho odmění slovně nebo konvertibilními symbolickými posilovači. Během intervenční fáze stojí pečovatel vedle dítěte nebo za ním, aby v případě potřeby okamžitě opravil jeho reakci.

Ve fázi postupného omezování, když dítě reaguje správně, pečovatel postupně omezuje nebo stahuje pomoc podle pokynů krok za krokem a poté přechází do fáze pozorování. V této fázi osoba dávající podněty sleduje pohyby dítěte rukama, ale dítěte se nedotýká. Poté pečovatel snižuje blízkost a zvětšuje vzdálenost mezi sebou a dítětem. V posledním kroku pečovatel umožní dítěti provést úkol bez jakéhokoli vedení či pomoci. Tento proces se udržuje, dokud dítě nedokáže příslušné úkoly provádět samostatně.

5.4 PŘÍKLADY SCÉNÁŘŮ PRO VYUŽITÍ AKTIVITNÍCH PLÁNŮ (V DIGITÁLNÍ PODOBĚ NEBO S VYUŽITÍM FYZICKÝCH MATERIÁLŮ)

5.4.1 Scénář 4. Plánování denních úkolů pro ranní rutinu

Případ

Denní ranní rutina pro děti s postižením i bez něj může zahrnovat probuzení, sprchu nebo umytí obličeje, čištění zubů, protažení, oblékání, ustlání postele a snídani.

Pomocí digitálních nebo tištěných plánů aktivit může dítě sledovat úkoly ve své denní ranní rutině, což mu usnadňuje účast na každodenních činnostech každé ráno.

Pečovatel může dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s autismem pomoci sestavit denní ranní rutinu ve formě plánu činností a poté mu umožnit, aby jej používalo samostatně.



Obrázek13 . Základní dovednosti denní rutiny (Zdroj: <https://www.skoolgo.com/worksheet/my-morning-routine/>)

Analýza úkolů a příprava plánů činností

V souladu s analýzou úkolu pořídte fotografie cílového chování (základní dovednosti každodenní rutiny) nebo je nahrajte do digitálního zařízení. V souladu s analýzou úkolu pomozte dítěti nebo mu umožněte umístit vizuální podněty/nápovědy/znaky/pokyny (fotografie, obrázky nebo slova/fráze) na tabuli pomocí reálných materiálů nebo digitálního zařízení/nástroje (smartphone nebo tablet).

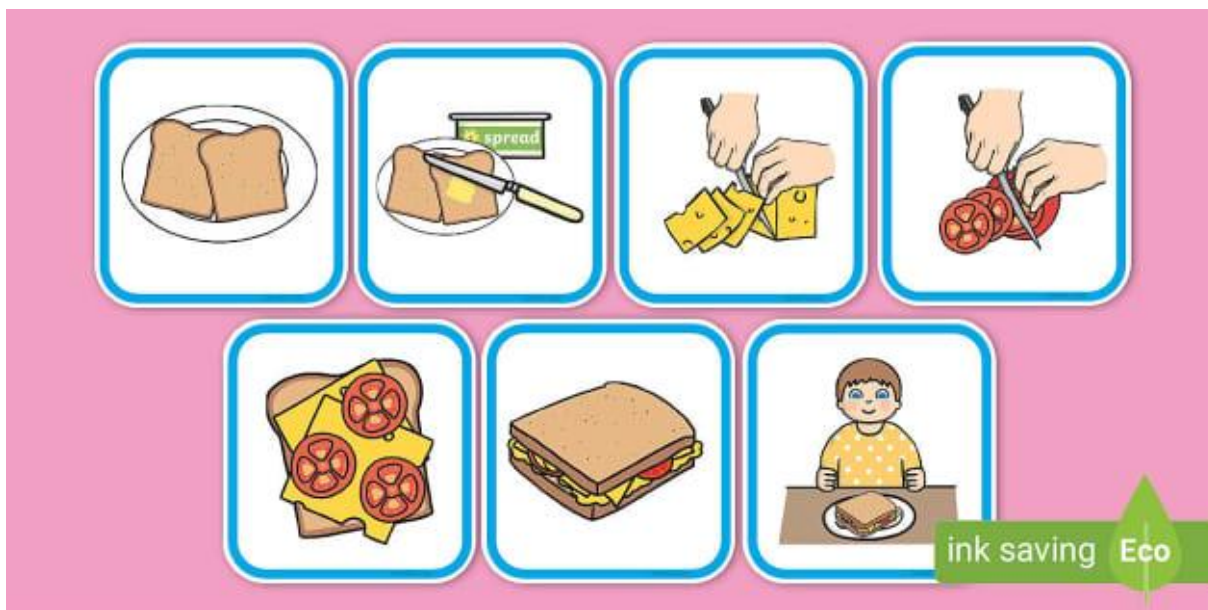
Důsledky/intervence a postup postupného omezování

Intervence využívající plány činností se většinou provádějí v souladu s principy postupného učení. Vizuální podněty (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. Postup postupného omezování spočívá v postupném snižování podpory, podněcování nebo vedení ze strany pečovatele a umožňuje dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s autismem plnit úkoly samostatně, pouze s využitím plánů činností. Odborník nebo pečovatel sleduje výkon dítěte, postupně omezuje pomoc nebo stahuje podněty/nápovědy a pouze sleduje ruku dítěte, aniž by se jí dotýkal, když stojí poblíž něj nebo za ním. Následně odborník nebo pečovatel zvyšuje vzdálenost od dítěte, aby mohlo úkol dokončit samostatně, pouze s pomocí plánu činností, bez cizí pomoci.

5.4.2 Scénář 5. Příprava sendviče

Případ

Zdravý sendvič je nejen chutný, ale také představuje svačinu, která dodává energii a zajišťuje pocit sytosti po zbytek dne. S pomocí digitálních nebo tištěných plánů činností si dítě může připravit sendvič podle svých preferencí nebo zdravých rozhodnutí. V tomto případě by pečovatel mohl pomoci dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s autismem při přípravě sendviče tak, že by nejprve postupoval podle plánu činností a poté nechal dítě připravit sendvič samostatně.



Obrázek14 . Příprava sendviče (Zdroj: <https://www.twinkl.co.za/resource/t-s-1626-7-step-sequencing-cards-making-a-sandwich>)

Analýza úkolů a příprava plánů činností

Pořídte nebo stáhněte fotografie jednotlivých fází procesu přípravy sendviče. Tyto obrázky vytiskněte nebo umístěte na fyzické či digitální plány činností, aby děti mohly postupovat podle daného pořadí a úkol dokončit. Pomozte dítěti nebo mu umožněte umístit vizuální podněty/nápovědy/znaky/pokyny (fotografie, obrázky nebo slova/fráze) na tabuli pomocí reálných materiálů nebo digitálního zařízení/nástroje (smartphone nebo tablet) v souladu s analýzou úkolu.

Důsledky/intervence a postup postupného omezování

Intervence využívající plány činností se většinou provádějí v souladu s principy postupného učení. Vizuální podněty (fotografie, obrázky nebo slova/věty) v plánu činností upoutávají pozornost dítěte na úkol a ukazují mu, jak ho 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. Postup postupného omezování spočívá v postupném snižování podpory, podněcování nebo vedení ze strany pečovatele a umožňuje dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s autismem plnit úkoly samostatně, pouze s využitím plánů činností. Odborník nebo pečovatel sleduje výkon dítěte, postupně omezuje pomoc nebo stahuje podněty/nápovědy a pouze sleduje ruku dítěte, aniž by se jí dotýkal, když stojí poblíž něj nebo za ním. Následně odborník nebo pečovatel zvyšuje vzdálenost od dítěte, aby mohlo úkol dokončit samostatně, pouze s pomocí plánu činností, bez cizí pomoci.

5.4.3 Scénář 6. Oblékání pláštěnky

Případ

Všechny děti, ať už mají speciální vzdělávací potřeby nebo autismus, či nikoli, by se měly naučit samostatně si oblékat pláštěnku, protože je to nezbytné pro to, aby v deštivých nebo větrných dnech zůstaly v suchu a teple. Pomocí digitálních nebo tištěných plánů činností se dítě může naučit, jak si obléknout pláštěnku v závislosti na počasí. V této souvislosti může pečovatel pomoci dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s autismem obléknout si pláštěnku podle plánu činností a poté mu umožnit, aby si ji obléklo samostatně.

Analýza úkolu a příprava plánů činností

Pořídte nebo stáhněte fotografie jednotlivých fází procesu oblékání pláštěnky. Tyto obrázky vytiskněte nebo umístěte na tištěné či digitální plány činností, aby děti mohly postupovat podle daného pořadí a úkol dokončit. Pomozte dítěti nebo mu umožněte umístit vizuální podněty/nápovědy/znaky (fotografie, obrázky nebo slova/fráze) na tabuli pomocí reálných materiálů nebo digitálního zařízení/nástroje (smartphone nebo tablet) v souladu s analýzou úkolu.



Obrázek15 . Oblékání pláštěnky (Zdroj: <https://www.vectorstock.com/royalty-free-vectors/kid-wearing-raincoat-vectors>)

Důsledky/intervence a postup postupného omezování

Intervence využívající plány činností se většinou provádějí v souladu s principy postupného učení. Vizuální podněty (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. Postup postupného omezování () zahrnuje postupné snižování podpory, podněcování nebo vedení ze strany pečovatele a

umožnění dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s autismem vykonávat úkoly samostatně, pouze s využitím plánů činností. Odborník nebo pečovatel sleduje výkon dítěte, postupně omezuje pomoc nebo stahuje podněty/nápovědy a pouze sleduje ruku dítěte, aniž by se jí dotýkal, když stojí poblíž něj nebo za ním. Následně odborník nebo pečovatel zvyšuje vzdálenost od dítěte, aby mohlo úkol dokončit samostatně, pouze s pomocí plánu činností, bez cizí pomoci.

5.4.4 Scénář 7. Oblékání pyžama

Případ

Jelikož oblékání pyžama patří mezi základní dovednosti potřebné k vytvoření spánkového režimu nebo večerního rituálu, měly by být děti – ať už mají speciální vzdělávací potřeby nebo autismus – schopny si pyžamo obléknout samy. S pomocí digitálního nebo tištěného plánu činností si dítě může pyžamo obléknout před spaním. Pečovatel proto může dítě se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s autismem při oblékání pyžama podpořit tím, že bude postupovat podle plánu činností a poté dítěti umožní, aby si pyžamo obléklo samostatně.

Analýza úkolu a příprava plánů činností

Pořídte nebo stáhněte fotografie jednotlivých fází oblékání pyžama. Tyto obrázky vytiskněte nebo umístěte na tištěné či digitální plány činností, aby děti mohly postupovat podle daného pořadí a úkol dokončit. Pomozte dítěti nebo mu umožněte umístit vizuální podněty (fotografie, obrázky nebo slova/fráze) na tabuli pomocí reálných materiálů nebo digitálního zařízení (smartfonu či tabletu) v souladu s analýzou úkolu.



Obrázek16 . Oblékání pyžama (Zdroj: <https://www.vectorstock.com/royalty-free-vectors/kid-wearing-raincoat-vectors>)

Důsledky/intervence a postup postupného omezování

Intervence využívající plány činností se většinou provádějí v souladu s principy postupného učení. Vizuální podněty (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. Postup postupného omezování spočívá v postupném snižování podpory, podněcování nebo vedení ze strany pečovatele a v tom, že se dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s autismem umožní plnit úkoly samostatně, pouze s využitím plánů činností. Odborník nebo pečovatel sleduje výkon dítěte, postupně omezuje pomoc nebo stahuje podněty/nápovědy a pouze sleduje ruku dítěte, aniž by se jí dotýkal, když stojí poblíž něj nebo za ním. Následně odborník nebo pečovatel zvyšuje vzdálenost od dítěte, aby mohlo úkol dokončit samostatně, pouze s pomocí plánu činností, bez cizí pomoci.

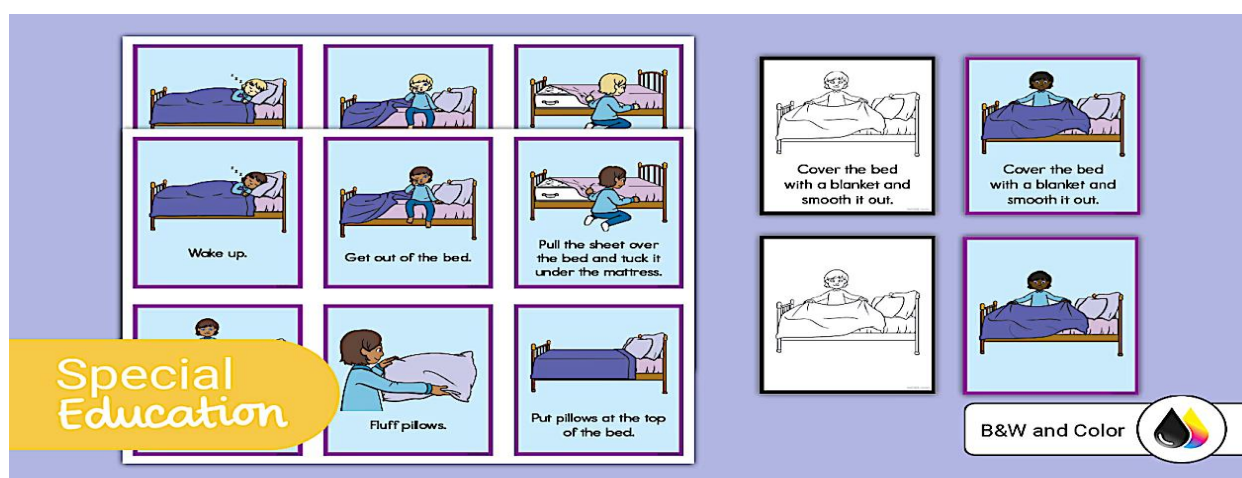
5.4.5 Scénář 8. Ustlání postele / výměna povlečení / ložního prádla

Případ

Vzhledem k tomu, že povlečení je třeba pravidelně měnit v zájmu zdraví dítěte a postel je třeba ustlat pro pohodlí dítěte, mělo by se každé dítě, ať už má speciální vzdělávací potřeby či nikoli, naučit, jak si ustlat postel. V tomto případě může pečovatel dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s autismem připomenout, kdy je čas vyměnit povlečení, a naučit ho, jak si ustlat postel. Pečovatel může tyto dovednosti naučit pomocí digitálního nebo tištěného plánu činností a poté nechat dítě, aby si samo vyměnilo povlečení a ustlalo si postel.

Analýza úkolů a příprava plánů činností

Vyfoťte nebo si stáhněte fotografie jednotlivých fází výměny povlečení a ustlání postele. Tyto obrázky vytiskněte nebo umístěte na tištěné či digitální plány činností, aby děti mohly postupovat podle pořadí a úkol dokončit. Pomozte dítěti nebo mu umožněte umístit vizuální podněty/nápovědy/značky (fotografie, obrázky nebo slova/fráze) na tabuli pomocí reálných materiálů nebo digitálního zařízení (smartfonu či tabletu) v souladu s analýzou úkolu.



Obrázek17 . Stlání postele (Zdroj: <https://www.twinkl.com.tr/resource/making-the-bed-sequencing-cards-us-se-1696875727>)

Důsledky/intervence a postup postupného omezování

Intervence využívající plány činností se většinou provádějí v souladu s principy postupného učení. Vizuální podněty (fotografie, obrázky nebo slova/věty) v plánu činností upoutávají pozornost dítěte na úkol a ukazují mu, jak ho 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. Postup postupného omezování spočívá v postupném snižování podpory, podněcování nebo vedení ze strany pečovatele a v tom, že se dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s autismem umožní plnit úkoly samostatně, pouze s využitím plánů činností. Odborník nebo pečovatel sleduje výkon dítěte, postupně omezuje pomoc nebo stahuje podněty/nápovědy a pouze sleduje ruku dítěte, aniž by se jí dotýkal, když stojí poblíž něj nebo za ním. Následně odborník nebo pečovatel zvyšuje vzdálenost od dítěte, aby mohlo úkol dokončit samostatně, pouze s pomocí plánu činností, bez cizí pomoci.

5.4.6 Scénář 9. Snídaně

Případ

Začít den snídání je zásadní nejen pro celkové zdraví, ale také pro udržení energie po celý den, což přispívá k úspěchu ve škole a k aktivní účasti na společenských aktivitách. Proto by všechny děti měly ráno před zahájením svých denních aktivit sníst zdravou snídání. V této souvislosti by pečovatel měl zajistit, aby dítě se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s autismem mohlo snídat samostatně. Pečovatel může tuto dovednost naučit pomocí digitálního nebo fyzického plánu činností a poté dítěti umožnit, aby snídalo bez cizí pomoci.

Analýza úkolů a příprava plánů činností

Vyfoťte nebo si stáhněte fotografie jednotlivých fází snídaně v závislosti na dané kultuře (například pro tureckou kulturu je vhodná středomořská snídaně). Tyto obrázky vytiskněte nebo umístěte na fyzické či digitální plány činností, aby děti mohly postupovat podle daného pořadí a úkol dokončit. Pomozte dítěti nebo mu umožněte umístit vizuální podněty/nápovědy/znaky/pokyny (fotografie, obrázky nebo slova/fráze) na tabuli pomocí reálných materiálů nebo digitálního zařízení/nástroje (smartphone nebo tablet) v souladu s analýzou úkolu.



Obrázek18 . Snídaně (Zdroj: <https://www.shutterstock.com/tr/search/olive-for-kids-vector?page=2>)

Důsledky/intervence a postup postupného omezování

Intervence využívající plány činností se většinou provádějí v souladu s principy postupného učení. Vizuální podněty (fotografie, obrázky nebo slova/věty) v plánu činností upoutávají pozornost dítěte na úkol a ukazují mu, jak ho provést. Během této doby odborník nebo pečovatel podporuje/vede dítě se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s autismem na základě jeho 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. Postup postupného omezování spočívá v postupném snižování podpory, podněcování nebo vedení ze strany pečovatele a umožňuje dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s autismem plnit úkoly samostatně, pouze s využitím plánů činností. Odborník nebo pečovatel sleduje výkon dítěte, postupně omezuje pomoc nebo stahuje podněty/nápovědy a pouze sleduje ruku dítěte, aniž by se jí dotýkal, když stojí poblíž něj nebo za ním. Následně odborník nebo pečovatel zvyšuje vzdálenost od dítěte, aby mohlo úkol dokončit samostatně, pouze s využitím plánu činností, bez cizí pomoci.

5.4.7 Scénář 10. Stavění z Lega

Případ

Stavění z Lega podporuje praktické akademické dovednosti, schopnost řešit problémy a tvůrčí schopnosti, zejména u malých dětí s postižením i bez něj. Stavění z Lega navíc zlepšuje sociální dovednosti prostřednictvím sdílení a spolupráce, podporuje jemnou motoriku a zvyšuje trpělivost díky soustředění na úkoly. Vzhledem k těmto různým přínosům má tedy význam, který přesahuje pouhou volnočasovou aktivitu. V tomto případě by pečovatel mohl naučit dítě stavět z Lega pomocí digitálního nebo tištěného plánu aktivit a poté mu umožnit, aby si s tím poradilo samostatně.

Analýza úkolů a příprava plánů aktivit

Pořídte nebo si stáhněte fotografie jednotlivých fází stavění z Lega. Tyto obrázky vytiskněte nebo umístěte na fyzické či digitální plány aktivit, aby děti mohly postupovat podle daného pořadí a úkol dokončit. Pomozte dítěti nebo mu umožněte umístit vizuální podněty/nápovědy/značky/pokyny (fotografie, obrázky nebo slova/fráze) na tabuli pomocí reálných materiálů nebo digitálního zařízení/nástroje (smartfonu či tabletu) v souladu s analýzou úkolu.



Obrázek19 . Stavění z Lega (Zdroj: <https://tobeme.com.au/5-important-skills-that-children-learn-from-lego/>)

Důsledky/intervence a postup postupného omezování

Intervence využívající plány činností se většinou provádějí v souladu s principy postupného učení. Vizualní podněty (fotografie, obrázky nebo slova/věty) v plánu činností upoutávají pozornost dítěte na úkol a ukazují mu, jak ho 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. Postup postupného omezování spočívá v postupném snižování podpory, podněcování nebo vedení ze strany pečovatele a umožňuje dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s autismem plnit úkoly samostatně, pouze s využitím plánů činností. Odborník nebo pečovatel sleduje výkon dítěte, postupně omezuje pomoc nebo stahuje podněty/nápovědy a pouze sleduje ruku dítěte, aniž by se jí dotýkal, když stojí poblíž něj nebo za ním. Následně odborník nebo pečovatel omezí blízkost typu „ “ tím, že se přiblíží k dítěti, aby mohlo úkol dokončit samostatně, pouze s využitím plánu činností, bez pomoci kohokoli jiného.

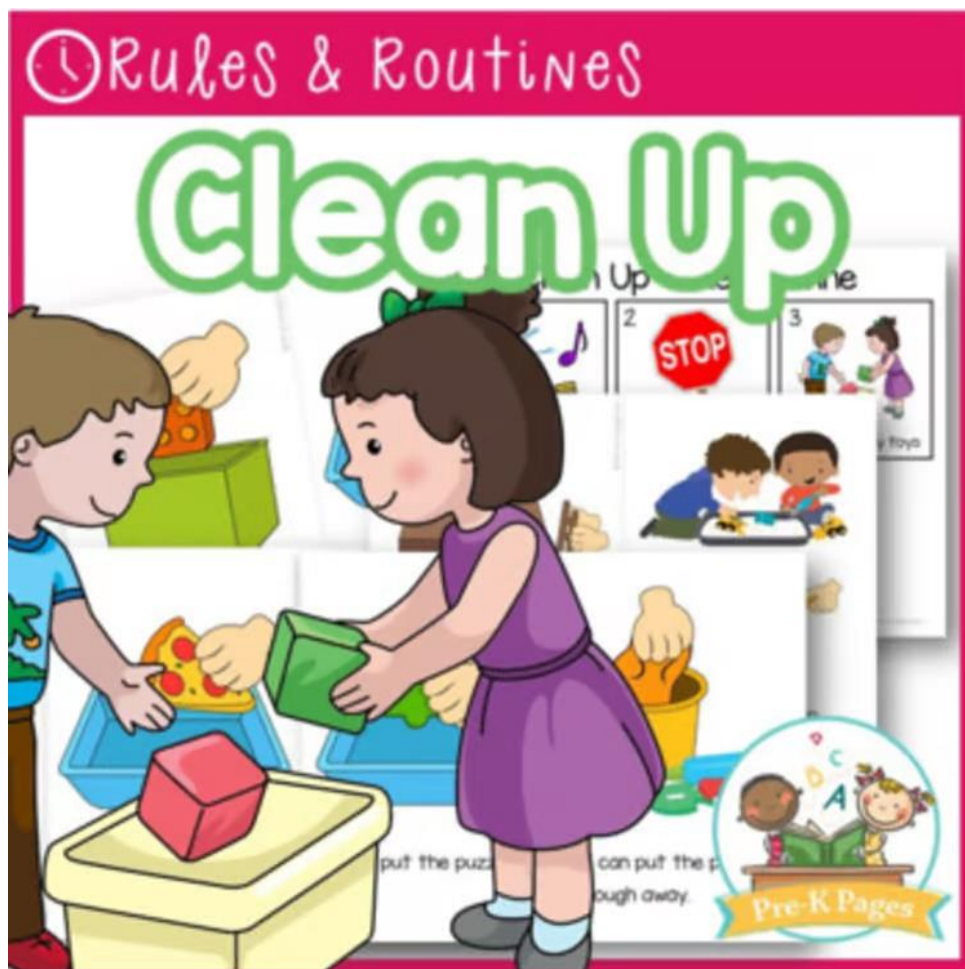
5.4.8 Scénář 11. Uklidit pokoj

Případ

Ať už mají děti zdravotní postižení či nikoli, zavedení rutiny úklidu dětských pokojů nebo míst, kde si hrají či vykonávají činnosti, již od raného věku je zásadní pro rozvoj samostatnosti, seberegulace a smyslu pro odpovědnost. Čas věnovaný úklidu může být frustrující pro rodiče, odborníky i pečovatele stejně jako pro děti, ale děti by to měly dělat samy. Pečovatelé proto musí u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s autismem rozvíjet návyky na úklid v obytném prostoru nebo během aktivit. Rozvrh aktivit je jedním z nejlepších způsobů, jak naučit rutinu úklidu, kromě používání sociálních příběhů, zpívaných textů a dalších přátelských metod.

Analýza úkolů a příprava rozvrhů aktivit

Vyfoťte nebo si stáhněte fotografie jednotlivých fází úklidové rutiny v závislosti na tom, kde dítě žije nebo jaké činnosti/úkoly tam vykonává. Tyto obrázky vytiskněte nebo umístěte na fyzické či digitální rozvrhy aktivit, aby děti mohly postupovat podle pořadí a úkol dokončit. Pomozte dítěti nebo mu umožněte umístit vizuální podněty/nápovědy/značky/pokyny (fotografie, obrázky nebo slova/fráze) na tabuli pomocí reálných materiálů nebo digitálního zařízení/nástroje (smartphone nebo tablet) v souladu s analýzou úkolu.



Obrázek20 . Rutina úklidu (Zdroj: <https://www.teacherspayteachers.com/Product/Clean-Up-Routine-Visual-Rules-Behavior-Supports-for-Preschool-Pre-K-3345860>)

Důsledky/intervence a postup postupného omezování

Intervence využívající plány činností se většinou provádějí v souladu s principy postupného učení. Vizuální podněty (fotografie, obrázky nebo slova/věty) v plánu činností upoutávají pozornost dítěte na úkol a ukazují mu, jak ho 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. Postup postupného omezování (fading) zahrnuje postupné snižování podpory, podněcování nebo vedení ze strany pečovatele a

umožňuje dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s autismem plnit úkoly samostatně, pouze s využitím plánů činností. Odborník nebo pečovatel sleduje výkon dítěte, postupně omezuje pomoc nebo stahuje podněty/nápovědy a pouze sleduje ruku dítěte, aniž by se jí dotýkal, když stojí poblíž něj nebo za ním. Následně odborník nebo pečovatel zvyšuje vzdálenost od dítěte, aby mohlo úkol dokončit samostatně, pouze s pomocí plánu činností, bez cizí pomoci.

5.4.9 Scénář 12. Mytí rukou

Případ

Vzhledem k infekčním onemocněním a opatřením přijatým během pandemie COVID-19, jednoho z nejnáročnějších období v dějinách lidstva, je mytí rukou nepostradatelnou dovedností pro udržení hygieny a zdraví všech dětí i ostatních lidí. Pečovatelé proto musí děti naučit, jak si umýt ruce, ať už mají speciální vzdělávací potřeby, či nikoli, a začlenit tuto činnost do jejich každodenního režimu. K naučení dětí, jak si umýt ruce, lze snadno využít digitální nebo tištěné plány činností.

Analýza úkolu a příprava plánů aktivit

Pořídte nebo stáhněte fotografie jednotlivých fází mytí rukou. Tyto obrázky vytiskněte nebo umístěte na fyzické či digitální plány činností, aby děti mohly postupovat podle daného pořadí a úkol dokončit. Pomozte dítěti nebo mu umožněte umístit vizuální podněty/nápovědy/značky/pokyny (fotografie, obrázky nebo slova/fráze) na tabuli pomocí reálných materiálů nebo digitálního zařízení/nástroje (smartphone nebo tablet) v souladu s analýzou úkolu.



Obrázek21 . Mytí rukou/dovednost mytí rukou (Zdroj:

<https://www.vectorstock.com/royalty-free-vector/children-washing-hands-hygiene-education-vector-36165059>)

Důsledky/intervence a postup postupného omezování

Intervence využívající plány činností se většinou provádějí v souladu s principy postupného učení. Vizuální podněty (fotografie, obrázky nebo slova/věty) v plánu činností upoutávají pozornost dítěte na úkol a ukazují mu, jak ho 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. Postup postupného omezování spočívá v postupném snižování podpory, podněcování nebo vedení ze strany pečovatele a umožňuje dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s autismem plnit úkoly samostatně, pouze s využitím plánů činností. Odborník nebo pečovatel sleduje výkon dítěte, postupně omezuje pomoc nebo stahuje podněty/nápovědy a pouze sleduje ruku dítěte, aniž by se jí dotýkal, když stojí poblíž něj nebo za ním. Následně

odborník nebo pečovatel snižuje blízkost podle stupnice „ “ tím, že se přiblíží k dítěti, aby mohlo úkol dokončit samostatně, pouze s pomocí plánu činností, bez cizí pomoci.

5.4.10 Scénář 13. Dovednosti při praní prádla – ukládání špinavého prádla do koše

Případ

Malé děti možná ještě neumí obsluhovat pračku, ale dovednosti spojené s praním prádla se mohou snadno naučit tím, že budou dávat špinavé prádlo do koše. Díky osvojení těchto dovedností se děti naučí třídít prádlo podle límců, rozlišovat, zda je čisté nebo špinavé, párovat ponožky či rukavice a rozlišovat mezi spodním a svrchním prádlem. Naučí se také převzít zodpovědnost, samostatně plnit své osobní úkoly a rozvíjet své motorické a kognitivní dovednosti. Pečovatelé mohou děti se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s autismem naučit dovednosti spojené s praním prádla (ukládání špinavého prádla do koše) pomocí digitálních nebo tištěných plánů činností.

Analýza úkolů a příprava plánů činností

Vyfoťte nebo si stáhněte fotografie jednotlivých fází praní prádla, jako je vkládání prádla do košů, třídění podle barvy a typu atd. Tyto obrázky vytiskněte nebo umístěte na fyzické či digitální plány činností, aby děti mohly postupovat podle daného pořadí a úkol dokončit. Pomozte dítěti nebo mu umožněte umístit vizuální podněty/nápovědy/značky/pokyny (fotografie, obrázky nebo slova/fráze) na tabuli pomocí reálných materiálů nebo digitálního zařízení/nástroje (smartphone nebo tablet) v souladu s analýzou úkolu.



Obrázek22 . Dovednosti spojené s praním prádla – vkládání špinavého prádla do koše

(Zdroj: <https://www.missionmagnets.com.au/product/dirty-clothes/>)

Důsledky/intervence a postup postupného omezování

Intervence využívající plány činností se většinou provádějí v souladu s principy postupného učení. Vizuální podněty (fotografie, obrázky nebo slova/věty) v plánu činností upoutávají pozornost dítěte na úkol a ukazují mu, jak ho 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. Postup postupného omezování zahrnuje postupné snižování podpory, podněcování nebo vedení ze strany pečovatele a umožňuje dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s autismem vykonávat úkoly samostatně, pouze s využitím plánů činností. Odborník nebo pečovatel sleduje výkon dítěte, postupně omezuje pomoc nebo stahuje podněty/nápovědy a pouze sleduje ruku dítěte, aniž by se jí dotýkal, když stojí poblíž něj nebo za ním. Následně odborník nebo pečovatel zvyšuje vzdálenost od dítěte, aby mohlo úkol dokončit samostatně, pouze s pomocí plánu činností, bez cizí pomoci.

5.4.11 Scénář 14. Úprava vlasů

Případ

Všechny děti mají základní návyky v péči o vzhled, a to z důvodů, jako je rozvoj sebeúcty, navazování sociálních vztahů, utváření pozitivního vnímání vlastního těla a udržování osobní hygieny. Péče o vzhled podporuje psychickou a emocionální pohodu a přináší také řadu fyzických a sociálních výhod. V této souvislosti mohou pečovatelé využívat digitální nebo tištěné plány činností k výuce základních dovedností v péči o vzhled u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s autismem.

Analýza úkolu a příprava plánů činností

Pořídte nebo stáhněte fotografie jednotlivých fází péče o vlasy podle pohlaví. Tyto obrázky vytiskněte nebo umístěte na fyzické či digitální plány činností, aby děti mohly postupovat podle pořadí a úkol dokončit. Pomozte dítěti nebo mu umožněte umístit vizuální podněty/nápovědy/znaky/pokyny (fotografie, obrázky nebo slova/fráze) na tabuli pomocí reálných materiálů nebo digitálního zařízení/nástroje (smartphone nebo tablet) v souladu s analýzou úkolu.



Obrázek23 . *Úprava vlasů* (Zdroj: <https://www.dreamstime.com/cartoon-illustration-young-boy-girl-brushing-their-hair-front-mirror-cute-children-learning-personal-image413176568>)

Důsledky/intervence a postup postupného omezování

Intervence využívající plány činností se většinou provádějí v souladu s principy postupného učení. Vizuální podněty (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. Postup postupného omezování spočívá v postupném snižování podpory, podněcování nebo vedení ze strany pečovatele a umožňuje dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s autismem plnit úkoly samostatně, pouze s využitím plánů činností. Odborník nebo pečovatel sleduje výkon dítěte, postupně omezuje pomoc nebo stahuje podněty/nápovědy a pouze sleduje ruku dítěte, aniž by se jí dotýkal, když stojí poblíž něj nebo za ním. Následně odborník nebo pečovatel zvyšuje vzdálenost od dítěte, aby mohlo úkol dokončit samostatně, pouze s pomocí plánů činností, bez cizí pomoci.

5.4.12 Scénář 15. Používání vlhčených ubrousků nebo dezinfekčních ubrousků k čištění stolu nebo jakéhokoli povrchu

Případ

Děti jsou vystaveny riziku nákazy bakteriemi, protože si dostatečně nemyjí ruce nebo nedodržují správné postupy dezinfekce. Proto by se všechny děti, ať už se speciálními vzdělávacími potřebami či bez nich, měly naučit, jak čistit své lavice/stoly nebo povrchy pomocí vlhčených ubrousků nebo dezinfekčních ubrousků. Vzhledem k důležitosti této dovednosti může pečovatel naučit dítě, jak čistit lavice/stoly nebo povrchy pomocí vlhčených ubrousků nebo dezinfekčních ubrousků s využitím digitálního nebo tištěného plánu činností, a poté nechat dítě, aby to provedlo samostatně.

Analýza úkolů a příprava plánů činností

Vyfoťte nebo si stáhněte fotografie jednotlivých kroků čištění psacích stolů či povrchů vlhčenými ubrousky nebo dezinfekčními ubrousky. Tyto obrázky vytiskněte nebo umístěte na tištěné či digitální plány činností, aby děti mohly postupovat podle daného pořadí a úkol dokončit. Pomozte dítěti nebo mu umožněte umístit vizuální podněty/nápovědy/značky (fotografie, obrázky nebo slova/fráze) na tabuli pomocí reálných materiálů nebo digitálního zařízení (smartfonu či tabletu) v souladu s analýzou úkolu.



Obrázek24 . *Použití vlhčených nebo dezinfekčních ubrousků k čištění psacího stolu, stolu nebo povrchu (Zdroj: https://www.shutterstock.com/tr/search/kid-wipe-table?image_type=illustration)*

Důsledky/intervence a postup postupného omezování

Intervence využívající plány činností se většinou provádějí v souladu s principy postupného učení. Vizuální podněty (fotografie, obrázky nebo slova/věty) v plánu činností upoutávají pozornost dítěte na úkol a ukazují mu, jak ho 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. Postup postupného omezování spočívá v postupném snižování podpory, podněcování nebo vedení ze strany pečovatele a umožňuje dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s autismem plnit úkoly samostatně, pouze s využitím plánů činností. Odborník nebo pečovatel sleduje výkon dítěte, postupně omezuje pomoc nebo stahuje podněty/nápovědy a pouze sleduje ruku dítěte, aniž by se jí dotýkal, když stojí poblíž něj nebo za ním. Následně

odborník nebo pečovatel zvyšuje vzdálenost od dítěte, aby mohlo úkol dokončit samostatně, pouze s využitím plánu činností, bez pomoci kohokoli jiného.

5.5 SOUHRN

Plán činností obsahuje různé vizuální podněty, jako jsou kresby, fotografie a psaný text, které slouží k nácviku dovedností a zajišťují postupný průběh úkolů. Plány činností se, alespoň v další fázi, opírají především o postupy sebekontroly s minimální nebo žádnou podporou ze strany rodičů či odborníků. Vizuální podněty proto slouží jako předběžná varování, která naznačují, jaké chování by mělo a nemělo být projevováno. Ačkoli lze plány činností použít i k dodržování rutin, jsou užitečnější a účinnější při výuce složitých dovedností prostřednictvím řetězce chování (např. oblékání, čištění zubů, líčení), protože studentům usnadňují sledování jednotlivých kroků v řetězci. Plány činností lze rovněž využít k výuce sociálních dovedností, jako je půjčování knih v knihovně, chůze po ulici, nakupování potravin nebo nákup v místní pekárně; to může pomoci osobám se speciálními vzdělávacími potřebami a autismem lépe se prosazovat ve společnosti a tím zlepšit jejich kvalitu života. Plány činností v souladu s postupy sebekontroly mají za cíl zlepšit kompetence v oblasti sebeřízení u osob se speciálními vzdělávacími potřebami, včetně dětí s autismem, a to prostřednictvím výuky behaviorálních vzorců, jako jsou dovednosti každodenního života, hry nebo profesní dovednosti.

Vizuální plány činností představují způsob, jak učit behaviorální sekvence, jako je oblékání, balení batohu do školy nebo na jiné místo, vaření a výměna povlečení. Vizuální programy činností zahrnují vizuální podněty ve formě obrázků ilustrujících příslušnou behaviorální sekvenci nebo didaktických slov či frází. Filozofickým cílem plánů činností je pomoci jednotlivcům stát se nezávislejšími na ostatních (rodičích či pečovateli) tím, že převzou odpovědnost za své vlastní každodenní úkoly.

V dnešní době je výuka různých dovedností, zejména komunitních či sociálních, s využitím plánů činností na technologických zařízeních, včetně tabletů, smartphonů a chytrých hodinek, stále více uznávána jako způsob, jak předcházet stigmatizaci a posílit schopnost výuky prostřednictvím špičkových digitálních

nástrojů. Vytvoření digitálně spravovaného plánu činností je nepochybně novým způsobem využití programů událostí, na rozdíl od tradičních metod (např. fotografií a psaného textu). Tyto high-tech strategie zahrnují použití digitálních nástrojů, jako jsou iPady nebo iPhony, k vytváření plánů činností pro výuku vzorců chování. Tyto nástroje nové generace se nazývají osobní digitální asistenti (PDA) a jedná se o přenosná, samostatně navigující zařízení navržená ke zvýšení nezávislosti žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a autismem.

5.6 SEBEOHODNOCENÍ PRO PEČOVATELE/POSKYTOVATELE PÉČE

N e	Položky	Rozhodně nesouhlasí m	Nesouhlas ím	Neutrál ní	Souhlasí m	Naprost o souhlasí m
1	Dokážu provést analýzu úkolů, hypoteticky					
2	Umím provést analýzu úkolů v praxi					
3	Umím připravit plány činností s využitím skutečných materiálů					
4	Umím připravovat plány aktivit s využitím digitálních nástrojů					
5	Umím realizovat fotografický plán aktivit					
6	Umím realizovat digitální plán aktivit					
7	Umím v plánech aktivit provádět postupy postupného omezování					
8	Umím během intervence používat správné podpory/klíče/nápo vědy					

9	Umím během intervence používat správné posilovače					
10	Umím dítě naučit různé dovednosti pomocí plánů činností a umožnit mu samostatně plnit úkoly					

5.7 HODNOCENÍ A REFLEXE KAPITOLY

Bodování

„Rozhodně nesouhlasím“ má hodnotu 5 bodů; „nesouhlasím“ má hodnotu 4 body; „neutrální“ má hodnotu 3 body; „souhlasím“ má hodnotu 2 body; „rozhodně souhlasím“ má hodnotu 1 bod.

Vypočítejte si celkové skóre a okomentujte ho:

-45–50 bodů: Úroveň mistrovství. Kapitulu jste dokonale pochopili a umíte její obsah flexibilně a efektivně uplatňovat.

-35–44 bodů: Úroveň pokročilého. Máte pevné pochopení klíčových pojmů.

Procvičování a prohlubování některých strategií posílí vaši odbornost.

-25–34 bodů: Rozvíjející se úroveň. Začínáte rozumět základním principům. Zaměřte se na položky, u kterých jste neoznačili „Souhlasím“ nebo „Rozhodně souhlasím“, abyste si upevnili své znalosti.

-10–24 bodů: Úroveň začátečníka. Nacházíte se na začátku své cesty učení. Tento kontrolní seznam jasně ukazuje základní oblasti, na které se při dalším studiu zaměřit.

Reflexe a hodnocení

Tato část věnovaná reflexi je navržena tak, aby vám pomohla kriticky uvažovat o vašem učení v průběhu této kapitoly a podpořila váš pokračující osobní a profesní rozvoj jako pečovatele. Tyto otázky neslouží pouze jako hodnocení, ale mají vám pomoci identifikovat silné stránky, oblasti pro růst a konkrétní další kroky související s řízením chování.

6. Pokud jste zaváděli plány aktivit, jak jste prováděli analýzu úkolů, ať už hypotetickou, nebo praktickou?
7. Kdybyste zaváděli plány aktivit, jak byste připravili plán aktivit s využitím skutečných materiálů nebo digitálních nástrojů?
8. Kdybyste zaváděli plány aktivit, jak byste zavedli fotografický nebo digitální plán aktivit?
9. Kdybyste zaváděli plány aktivit, jak byste v nich prováděli postupy postupného omezování (fading)?

5.8 ODKAZY

- Birkan, B. (2013). Plány aktivit: Výuka samostatnosti, volby a sociální interakce u dětí s autismem. *Ankara University Journal of Special Education*, 14(1), 77-81.
https://doi.org/10.1501/Ozlegt_00000000176
- Empowered parents.co (2026). 13 výhod skládaček pro vývoj dítěte. Citováno z
<https://www.sensorysouk.com/blogs/community/13-benefits-of-puzzles-for-child-development>
- Eyiip, Ö. D., Ergenekon, Y., Çolak, A. (2018). Příprava rozvrhu činností zahrnujícího volnočasové aktivity a výuku dodržování rozvrhu matkou s dospívajícím dítětem s ASD. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(2), 207–220. <https://doi.org/10.15345/iojes.2018.02.014>
- McClannahan, L. E., & Krantz, P. J. (1999). *Plány aktivit pro děti s autismem: Výuka samostatného chování*. Bethesda, MD: Woodbine House.
- Reinert, K. S., Higbee, T. S., & Nix, L. D. (2020). Vytváření digitálních rozvrhů činností na podporu samostatnosti a zapojení. *Behavior Analysis in Practice*, 13, 577–595. <https://doi.org/10.1007/s40617-020-00437-8>



PRACOVNÍ SEŠIT SPECIÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ PRO PEČOVATELE

Barbora Bazalová
Dana Zámečnicková
Veronika Včelíková
Ondřej Ling

Vzájemné doučování

ČÍSLO
JEDNOTKY: 6

6 VZÁJEMNÉ VYUČOVÁNÍ

6.1 PŘEDMLUVA

Tato pracovní příručka se zaměřuje na vzájemné učení (Peer Tutoring, PT). Autoři jej chápou jako učení prostřednictvím interakce mezi účastníky. Děti ve věku od dvou do sedmi let se obvykle učí pozorováním lidí ve svém okolí. Přirozeně si spolu hrají a napodobují to, co vidí. Tyto každodenní aktivity mezi vrstevníky vytvářejí příležitosti k učení, zejména pokud je pečovatelé podporují. Dospělí mohou nabídnout strukturu a vést tyto aktivity (Zhang et al., 2022; Foster et al., 2023).

Malé děti se nejlépe učí prostřednictvím vztahů a sdílených zážitků, nikoli pouze pod vedením dospělých. Výzkumy ukazují, že přístupy zprostředkované vrstevníky mohou významně zlepšit sociální interakci, komunikaci a zapojení malých dětí, zejména těch s vývojovými nebo sociálními obtížemi (Watkins et al., 2015). Když se děti učí společně s vrstevníky, jsou často motivovanější, pozornější a ochotnější zkusit nové dovednosti. U dětí v této cílové skupině podporuje smysluplný kontakt s vrstevníky rozvoj komunikace, emočního porozumění, sebevědomí a pocitu sounáležitosti. Některé děti mohou mít méně příležitostí k interakci s ostatními nebo pro ně mohou být sociální situace obtížné, což může ovlivnit jak učení, tak sociální vývoj. Vzájemné doučování pomáhá tyto mezery překlenout vytvářením přirozených, pozitivních učebních partnerství, v nichž se děti navzájem podporují a povzbuzují (O'Donoghue et al., 2024). Vzájemné doučování podporuje pozitivní interakci mezi vrstevníky v rámci zábavných každodenních činností. Prostřednictvím společné hry, pohybu, řešení problémů a každodenních činností si děti procvičují nové dovednosti, pozorují užitečná chování a budují porozumění v bezpečném a podporujícím prostředí. Tento přístup podporuje kognitivní vývoj a zároveň posiluje emoční pohodu a inkluzi. Učení s vrstevníky

pomáhá dětem cítit se schopnými, propojenými a oceňovanými – čímž se pokládají zásadní základy pro budoucí učení a zdravé vztahy (Watkins et al., 2015).

Rané dětství (věk 2–7 let) je klíčovým obdobím pro rozvoj sociálních dovedností, komunikace, motorických schopností, regulace emocí a sebevědomí. V tomto věku se děti učí nejpřirozeněji prostřednictvím hry, napodobování, sdílených zážitků a interakce s vrstevníky. Aktivity založené na vzájemném učení (vzájemné doučování) vytvářejí podpurné prostředí, kde se děti navzájem pozorují, zkoušejí nové strategie, spolupracují a společně prožívají úspěchy. U dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí tyto aktivity podporují pocit sounáležitosti, důvěru a rozvoj základních sociálních a komunikačních dovedností. U dětí s poruchou autistického spektra (PAS) přirozeně podporují společnou pozornost, napodobování, střídání se, porozumění sociálním situacím a flexibilní interakci – a to bez tlaku na výkon.

Pro děti, které se nevyvíjejí běžným tempem, znamenají společné aktivity smysluplnou účast. Tyto aktivity je třeba přizpůsobit jejich schopnostem. Měly by být koncipovány tak, aby posilovaly samostatnost a sebevědomí dětí. Spolupráce při hře hraje klíčovou roli v sociálním začlenění, protože se při přirozených činnostech setkávají děti s různými speciálními vzdělávacími potřebami. Rozvíjejí empatii, trpělivost, přijímání odlišností a pozitivní vztahy s vrstevníky, které budou v životě potřebovat. Děti postupují svým vlastním tempem a každý má šanci uspět.

Tento modul se skládá z **pěti částí**:

- **Vzájemné učení (učení se jeden od druhého):** Děti sdílejí své dovednosti, ukazují svůj pokrok a učí se pozorováním. Rozvíjejí také komunikaci.
- **Dítě jako učitel:** Děti mohou vysvětlovat, předvádět a pomáhat ostatním.
- **Napodobování vrstevníků:** Napodobování znamená kopírování činů, slov a chování a vede k osvojování nových dovedností.
- **Sociální podpora:** Společná práce pomáhá dětem procvičovat sdílení, střídání se, komunikaci a budování vztahů v bezpečném prostředí.

- **Motivace ve dvojicích nebo malých skupinách:** Učení může být zábava.

Těchto pět scénářů lze snadno přizpůsobit různým potřebám účastníků. Naším záměrem bylo využít vizuální pomůcky k lepšímu porozumění a podpoře spolupráce. Doporučujeme vytvořit bezpečný prostor, kde mohou děti dělat chyby a učit se z nich. Stavění z kostek, tvorba výtvarných děl nebo společné sázení květin se může stát něčím víc než jen hrou. Jedná se o smysluplné situace sociálního učení, ve kterých si děti procvičují komunikaci, řešení problémů, rozhodování a vzájemnou pomoc. Tyto každodenní, sdílené a inkluzivní zážitky podporují zdravý sociální a emocionální vývoj všech dětí, zejména těch se speciálními potřebami.

6.2 OBSAH MODULU

Kompetence – vzdělávací cíle	Popis	Zaměření	Očekávaný výsledek
1. Vzájemné učení	Děti si vyměňují dovednosti, ukazují pokroky, komentují aktivity a poskytují jednoduché rady svým vrstevníkům.	Sdílené zážitky z učení a aktivní interakce	Zlepšení jazykových dovedností, větší spolupráce a důvěra ve vzájemné učení
2. Dítě jako učitel	Děti přebírají vedoucí role tím, že předvádějí úkoly, pomáhají ostatním a jsou vzorem chování.	Aktivní účast a vzájemné vedení	Zvýšená sebedůvěra, lepší komunikace a pozitivní vztahy s vrstevníky
3. Napodobování vrstevníků	Děti pozorují vrstevníky a napodobují jejich činy, řeč a herní chování	Přirozené procesy učení a rozvoj dovedností	Rychlejší osvojování dovedností a zlepšení sociálních a komunikačních schopností
4. Sociální podpora	Děti spolupracují, sdílejí, střídají se a navzájem si pomáhají při činnostech.	Pozitivní interakce a budování vztahů	Větší sociální sebevědomí, začlenění a lepší komunikace s vrstevníky
5. Motivace ve dvojicích nebo v malé skupině	Děti spolupracují na plnění úkolů, navzájem se povzbuzují a oslavují úspěchy.	Spolupráce při učení a radost	Vyšší motivace, aktivní účast a pozitivní přístup k učení

6.3 VZÁJEMNÉ UČENÍ

Aktivita vzájemného učení jsou obzvláště prospěšné pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí, s poruchou autistického spektra (PAS) a se zdravotním postižením, protože podporují společnou pozornost, střídání se, napodobování, sebedůvěru a účast v bezpečném a motivujícím prostředí. Zároveň podporují inkluzi tím, že propojují děti s postižením i bez něj v smysluplné spolupráci a podporují empatii, týmovou práci a pozitivní vztahy mezi vrstevníky. Prostřednictvím jednoduchých voleb, vizuálních pomůcek a sdílených úspěchů vnímají děti učení jako kooperativní proces, který posiluje jak jejich vývojové dovednosti, tak pocit sounáležitosti se skupinou.

Cíle učení

- Podpora malých dětí ve věku 2–7 let při rozvoji sociálních, komunikačních a problémově orientovaných dovedností.
- Podpora rozvoje sociálních, komunikačních a dovedností v řešení problémů prostřednictvím interakce s vrstevníky.
- Podpora společné pozornosti, střídání se, napodobování a sebedůvěry.
- Účast v bezpečném a motivujícím prostředí.
- Podpora inkluze.
- Podpora empatie, týmové práce a pozitivních vztahů s vrstevníky.
- Posilování jak vývojových dovedností, tak pocitu sounáležitosti se skupinou.
- Podpora spolupráce, společného rozhodování a společné pozornosti během herních aktivit.
- Podpora učení prostřednictvím pozorování, napodobování a sdílených zkušeností

- ❑ Posilování inkluze a pozitivních vztahů mezi vrstevníky v předškolních zařízeních

Význam této dovednosti pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami

Vzájemné učení mezi vrstevníky umožňuje dětem učit se společně, nikoli pouze jednosměrně od sebe navzájem. Prostřednictvím společných činností, jako je stavění, výtvarná tvorba nebo péče o rostliny, si děti přirozeně rozvíjejí komunikační, kooperační a problémově orientované dovednosti. Tento přístup je obzvláště prospěšný pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí, s poruchami autistického spektra (ASD) a zdravotním postižením, protože jim poskytuje bezpečné, motivující a předvídatelné prostředí pro zapojení do činnosti. Podporuje střídání se, napodobování, sebevědomí a zapojení, přičemž snižuje tlak na individuální výkon. V inkluzivním prostředí vzájemné učení posiluje empatii, týmovou práci a porozumění mezi dětmi se zdravotním postižením i bez něj, což pomáhá všem dětem cítit se v rámci skupiny ceněny a začleněny. Inkluze spočívá v propojování dětí se zdravotním postižením i bez něj v rámci smysluplné spolupráce, přičemž podporuje empatii, týmovou práci a pozitivní vztahy mezi vrstevníky. Prostřednictvím jednoduchých voleb, vizuálních pomůcek a sdílených úspěchů vnímají děti učení jako proces založený na spolupráci.

Jak využívat vzájemné učení?

Úkoly lze zjednodušit, rozdělit na jednotlivé kroky nebo obohatit v závislosti na dítěti. Učení prostřednictvím experimentování se realizuje začleněním strukturovaných učebních cílů do hravých, reálných činností. Pečovatelé připravují prostředí, vybírají vhodné materiály a vedou dítě při objevování pomocí modelování, podnětů, posilování a citlivé interakce. Činnosti jsou flexibilní a lze je přizpůsobit vývojové úrovni dítěte, jeho smyslovému profilu, komunikačním schopnostem, motivaci a vzdělávacím potřebám. Dospělí podporují učení tím, že sledují zájmy dítěte, povzbuzují jeho iniciativu, rozšiřují komunikaci a poskytují zpětnou vazbu, přičemž dítěti umožňují aktivně vést danou zkušenost.

Prostřednictvím přirozených, na hře založených, strukturovaných, ale flexibilních scénářů se děti učí prostřednictvím zkušeností, interakce a úspěchů – čímž si vytvářejí základy pro celoživotní učení.

- Naplánujte jednoduché společné úkoly, které vyžadují spolupráci a společnou účast
- Povzbuzujte děti, aby se společně rozhodovaly a sdílely odpovědnost za výsledky
- Využívejte vizuální pomůcky a jasné postupy, abyste podpořili porozumění a předvídatelnost
- Ukažte dětem příklad pozitivní komunikace a spolupráce a zároveň jim umožněte, aby interakce vedly samy
- Oslavujte společné úspěchy, abyste posílili motivaci a pocit sounáležitosti

Cílové skupiny

Děti ve věku 2–7 let, včetně dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Aktivitu lze přizpůsobit úpravou úrovně struktury, míry podněcování, smyslových podnětů a komunikačních požadavků.

- ❑ Děti s poruchou autistického spektra (PAS) – pro podporu zapojení, komunikace, napodobování a flexibility; těmto dětem prospívá předvídatelnost, jasná struktura, vizuální pomůcky a silná motivace.
- ❑ Děti s vývojovým zpožděním nebo poruchou intelektuálního vývoje (podpora konkrétního učení a osvojování dovedností) těží z analýzy úkolů, opakování a okamžité zpětné vazby.
- ❑ Dětem s poruchami pozornosti a seberegulace (ADHD) prospívá pohyb, krátké úkoly a časté posilování.
- ❑ Děti s rizikem vývojových potíží nebo s obtížemi v oblasti jazyka, pozornosti či smyslového zpracování

- ❑ Děti ze sociálně znevýhodněného prostředí
- ❑ Děti se zdravotním postižením nebo tělesným postižením
- ❑ Smíšené skupiny dětí s postižením i bez něj v inkluzivním prostředí.

6.3.1 Scénář 1: Společné stavění – Věž pomocných rukou

Kontext a pozadí

Děti ve věku 2–7 let si hrají na podlaze s velkými měkkými kostkami, kelímky nebo stohovacími hračkami. Pomůcky jsou jim známé, bezpečné a snadno se s nimi manipuluje. Dvě až čtyři děti sedí společně v malé skupince. Situace je založena na hře, je přirozená a zaměřená na spolupráci a komunikaci.

Každodenní integrace

Vzájemné učení lze přirozeně začlenit do mnoha každodenních činností. Děti si mohou navzájem pomáhat při volné hře, při stavění, společném kreslení, oblékání panenek nebo uklízení hraček. Jedno dítě může druhému ukázat, jak skládat kostky, about si boty nebo složit jednoduché puzzle. Pečovatelé mohou děti povzbuzovat, aby mluvily o tom, co dělají, ukazovaly své pokroky a nabízely jednoduchou pomoc svým vrstevníkům. Nejúčinnější jsou často krátké momenty spolupráce v průběhu dne – spíše než dlouhé strukturované aktivity. Tento modul funguje mimořádně dobře během hraní, v přechodových fázích a při společných úkolech, jako je úklid nebo příprava materiálů pro aktivity.

Vzdělávací cíle / Cílové chování

- Učit se jeden od druhého sdílením nápadů, předváděním strategií a spoluprací při stavbě jednoduché věže nebo konstrukce.
- Děti rozvíjejí dovednosti prostřednictvím společného řešení problémů a pozorování strategií ostatních.
- **Cíle sociální komunikace:** ukazování, žádání, komentování, střídání se, pojmenovávání barev nebo velikostí.

- **Důraz na vývoj:** spolupráce, jemná motorika, rozvoj řeči a sebevědomí.

Hlavní případ

Pečovatel umístí hromadu kostek doprostřed skupiny a vyzve děti, aby „společně postavily něco vysokého“. Děti začnou vybírat kostky, skládat je na sebe a sledovat, jak ostatní kostky umisťují. Jedno dítě může zjistit, že větší kostky se lépe hodí na spodní část, a ukáže to ostatním. Jiné dítě může tuto techniku napodobit nebo navrhnout, kam umístit další kostku. Děti hovoří o činnostech, které pozorují a kterých se účastní („To je vysoké!“, „Dej to sem!“). Mohou pomoci, když se věž zřítí. Tato aktivita přirozeně podporuje střídání se, sdílení a řešení problémů.

Koncepční přehled / Návrhy vizuální podpory

Děti mohou podle situace ukazovat prstem, předvádět nebo používat slova.

- Obrázkové kartičky vysvětlující, kam přesně patří každá kostka (např. „velká kostka dole“ a „malá kostka nahoře“)
- S pořadím skládání mohou pomoci barevné samolepky
- Vizuální posloupnost (1–2–3 kroky stavění)
- Karty s emocemi („dobrá práce“ a „udělej to znovu“)
- Kartička pro střídání („já jsem na řadě/ty jsi na řadě“)
- Šipky ukazující, kam kostku umístit
- Příklad obrázku hotové věže (jednoduchý, ne dokonalý)
- Výběrová tabule s barvami nebo velikostmi kostek
- Komunikační tabule se slovy/obrázky (pomoc, ještě, zastav, podívej se)
- Karty se symboly velikostí a barev
- Vizuální odměnová karta „Dobrá týmová práce“
- Výběrové karty se dvěma obrázky
- Symboly „ano“ a „ne“
- V případě potřeby vedení rukou
- Symbol „palec nahoru“

- Kartačka se smajlíkem
- Tabulka s hvězdičkami nebo samolepkami za snahu (nikoli za dokonalost)
- Obrázkové karty s jednotlivými kroky
- Tváře vyjadřující emoce
- Fotografie hotové věže jako podnět k rozhovoru o úspěchu

Podpurné strategie (inspirované ABA)

- Jasně, jednoduché pokyny („Polož velký blok na spodek“)
- V případě potřeby předvádění
- Jemné podněty a pochvala za spolupráci

Strategie založené na motivaci (inspirované PRT)

- Dítě si vybírá kostky
- Přirozené posílení (sledování, jak věž roste)
- Zajištění zábavnosti a poutavosti hry

Rozhodnutí

Pečovatelé podporují rozhodování pomocí gest, jednoduchých slov, předvádění a vizuálních podnětů podle potřeby. Děti jsou podporovány tím, že se nechají rozhodovat v drobných záležitostech, například:

- Kterou kostku použijeme jako další?
- Kam ho dáme?
- Měli bychom kamarádovi pomoci ho podržet?

Zpětná vazba pro účastníky

Zpětná vazba je okamžitá, vřelá a povzbuzující a zaměřuje se na týmovou práci a úsilí.

- „Skvělý nápad použít ten velký blok dole!“
- „Sledoval jsi svého kamaráda a taky jsi to zkusil – výborně!“
- „Pomohl jsi to opravit, když to spadlo!“

Pokud má dítě potíže, můžeme mu nabídnout nápovědu, například: „*Podívej se, kam ten kostku dát,*“ a nechat ho to zkusit znovu. Chvalme každé úsilí.

Reflexe

Po stavbě si děti a pečovatel společně popovídají:

- Co se stavělo snadno?
- Co pomohlo věži zůstat pevná?
- Kdo ti dnes pomohl?
- Jak jsme spolupracovali?

6.3.2 Scénář 2: Společná tvorba – umělecká nástěnná malba ve velké skupině

Kontext a pozadí

Kontext je kreativní, smyslově přívětivý a flexibilní pro různé úrovně vývoje. Děti ve věku 2–7 let společně pracují na velkém listu papíru přilepeném na podlahu nebo na zed'. Používají silné pastelky, smývatelné fixy, houbičky nebo malují rukama. Prostor a materiály sdílejí dvě až pět dětí.

Začlenění do každodenního života

Skupinové umění může probíhat během volné hry, kreslení křídou venku, zdobení sezónních plakátů nebo vytváření pozadí pro příběhy. Krátké společné chvíle kreslení přirozeně posilují vzájemné učení mezi vrstevníky.

Vzdělávací cíle / Cílové chování

- Děti si prostřednictvím společné činnosti a pozorování vrstevníků osvojují sociální a tvůrčí dovednosti.

- Podporovat děti v tom, aby pozorovaly nápady ostatních, napodobovaly strategie kreslení, sdílely prostor a spolupracovaly na společném uměleckém díle.
- Cíle sociální komunikace: Žádání o pomůcky, komentování, společná pozornost, napodobování, pojmenovávání barev nebo tvarů.
- Důraz na rozvoj: Kreativita, spolupráce, jemná motorika, sebevědomí, komunikace.

Hlavní případ

Pečovatel rozloží velký list papíru a vyzve děti, aby „společně vytvořily jeden velký obrázek“. Děti si vyberou barvy a začnou kreslit. Jedno dítě může začít kreslit kruhy, jiné může přidávat čáry a další mohou tvary vybarvovat. Děti přirozeně sledují pohyby ostatních a často napodobují nebo rozvíjejí nápady svých vrstevníků. Některé děti mohou komentovat („Kreslím sluníčko!“, „Tady modrou!“), ukazovat na místa, která je třeba vybarvit, nebo nabídnout pastelku kamarádovi. Společné umělecké dílo vzniká spíše jako výsledek týmové spolupráce než jako souhrn jednotlivých kreseb.

Koncepční přehled / Návrhy vizuální podpory

- Kresby činností
- Vybarvěte různé kartičky nebo obrázky
- Postupujte podle těchto kroků: vyberte barvu → nakreslete → ukažte kamarádovi → povídejte si o tom
- Kartičky znázorňující emoce (hrdý, šťastný)
- Karty pro střídání
- Symbol „sdílení“
- Dvoubarevné karty na výběr
- Šipky ukazující směr
- Symboly „ano“ a „ne“

- Smajlík
- Karta s hvězdičkou
- Symbol „High-five“
- Karty emocí

Podpůrné strategie (inspirované ABA)

- Slovní pokyny („Nakresli čáru.“ „Vybarvi prosím tento obrázek.“)
- Chvála za sdílení a snahu

Strategie založené na motivaci (inspirované metodou PRT)

- Volný výběr barev
- Přirozená odměna v podobě sledování, jak výtvarné dílo roste
- Sledování zájmů dítěte (auta, slunce, zvířata, tvary)

Rozhodnutí

Pečovatelé podporují děti gesty, vizuálními pomůckami a jednoduchým jazykem.

Děti se rozhodují:

- Jakou barvu použijí
- Kam nakreslit
- Jaký tvar nebo obrázek přidat
- Zda se podělí o prostor nebo pomůcky

Zpětná vazba pro účastníky

- „Skvělé, že jsi se podělil o červenou pastelku!“
- „Sledoval jsi svého kamaráda a taky jsi zkusil nakreslit kruhy!“
- „Podívej, jak velký obrázek jste společně nakreslili!“

Pokud má dítě potíže:

- Ukaž mu, jak se kreslí

- Podpora rukou
- Ocenění úsilí

Reflexe

Skupinová diskuse:

- Co jsme společně nakreslili?
- Kdo ti dnes pomohl?
- Která barva se ti líbila nejvíc?
- Jak jsme se podělili?

6.3.3 Scénář 3: Pomáháme si navzájem růst – společné sázení

Kontext a pozadí

Prostředí je klidné, bohaté na smyslové vjemy a navazuje na každodenní rutiny. Děti ve věku 2–7 let pracují v malé skupině s květináči, zeminou, semínky (nebo velkými fazolemi) a malými zalévacími konvičkami. Pomůcky jsou bezpečné, příjemné na dotek a snadno se s nimi manipuluje.

Začlenění do každodenního života

Sázení lze rozšířit na zavlažovací rutiny, venkovní zahrady, péči o rostliny ve třídě nebo mytí zeleniny na svačinu. Tyto každodenní sdílené povinnosti přirozeně podporují vzájemné učení a spolupráci mezi vrstevníky.

Vzdělávací cíle / Cílové chování

- Cílem je podpořit spolupráci, střídání se a učení tím, že děti sledují, jak jejich vrstevníci společně sázejí a plní úkol.
- Děti získávají porozumění a sociální dovednosti prostřednictvím společných úkolů z reálného života a pozorování.
- Cíle v oblasti sociální komunikace: Žádání o pomůcky, komentování, řazení činností a sdílení pozornosti.

- Důraz na vývoj: Odpovědnost, spolupráce, smyslové poznávání, jazyk a trpělivost.

Hlavní případ

Pečovatel umístí pomůcky do středu a řekne: „Pojďme společně pěstovat rostliny.“

Jedno dítě naplní květináč zeminou, další do něj vloží semínko, další ho zasype a další jemně zalévá. Děti sledují činnosti ostatních a často napodobují to, co vidí.

Dávají si navzájem pokyny, jako například: „Zasad' to!“ nebo „Teď to pořádně zalij!“

Výsledky si pak společně prohlédnou.

Koncepční přehled / Návrhy vizuální podpory

- Obrázky jednotlivých kroků: zemina → semínko → zasypání → zalévání
- Karty s postupem
- Karty s výběrem semen nebo květináčů
- Karty s emocemi (nadšení, hrdost)
- Obrázkový pás s jednotlivými kroky
- Symbol pro střídání
- Obrázek hotové rostliny
- Karta „Jemné ruce“
- Karty s výběrem ze dvou možností
- Karty s obrázky rolí (půda, semeno, voda)
- Karty „ano/ne“
- Palec nahoru
- Nálepka s rostlinou
- Kartička se smajlíkem
- Karty s postupem kroků
- Fotografie rostliny
- Tváře vyjadřující emoce

Podpůrné strategie (inspirované ABA)

- Jasně pokyny v jednom kroku
- Vizuální sekvence
- Předvádění pomalých, jemných pohybů

Strategie založené na motivaci (inspirované PRT)

- Výběr květináče nebo semínka
- Přirozená odměna v podobě péče o rostlinu
- Sledování růstu v průběhu několika dní

Rozhodnutí

Pečovatelé děti jemně vedou pomocí obrázků a gest. Děti si vybírají

- Které semínko zasadí
- Kdo provede který krok
- Kdy zalévat
- Kam umístit květináč

Zpětná vazba pro účastníky

- „Společně jste to zasadili!“
- „Pěkně jste počkali, až na vás přijde řada s zaléváním!“
- „Sledovali jste svého kamaráda a taky jste to zkusili!“

Pokud má dítě potíže:

- Podpora „ruka v ruce“
- Pomalá ukázka
- Chvála za snahu

Reflexe

Společná diskuse:

- Co jsme do hrnce vložili jako první?
- Kdo pomáhal zalévat?
- Jak bychom to měli zítra zvládnout?
- Jaké to bylo, pracovat společně?

6.4 DÍTĚ JAKO UČITEL

Rané dětství je období, kdy se děti přirozeně učí napodobováním, opakováním a smysluplnými každodenními zážitky. Když dostanou děti příležitost ujmout se role „učitele“ pro své vrstevníky, učení se stává ještě účinnějším. Aktivita vedená vrstevníky posilují porozumění, budují sebevědomí a podporují sociální rozvoj způsobem, kterého nelze dosáhnout pouze výukou vedenou dospělými. U dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí přístup „dítě jako učitel“ podporuje pocit kompetence, odpovědnosti a sounáležitosti. Podporuje aktivní účast, komunikaci a pozitivní vztahy s vrstevníky. U dětí s poruchou autistického spektra (PAS) strukturované napodobování vrstevníků podporuje schopnost sekvenčního uvažování, společnou pozornost, střídání se a přirozené a předvídatelné porozumění sociálním rutinám. Dětem s tělesným nebo zdravotním postižením tyto aktivity umožňují smysluplné zapojení do dovedností každodenního života individuálním tempem, čímž posilují jejich samostatnost a sebevědomí. Tento přístup je také vysoce účinný v inkluzivním prostředí, kde se společně učí děti s postižením i bez něj. Děti bez dodatečné podpory si musí rozvíjet empatii, trpělivost a vůdčí schopnosti, zatímco děti s postižením těží z pozorování vrstevníků, pocitu přijetí a plné účasti na společných rutinách. Učení se tak stává společným zážitkem namísto jednosměrného procesu.

Cíle učení

- ❑ Podpora malých dětí ve věku 2–7 let při rozvoji sociálních, komunikačních a problémově orientovaných dovedností.
- ❑ Umožnit smysluplné zapojení do každodenních činností individuálním tempem, posilovat samostatnost a sebevědomí.
- ❑ Podpora schopnosti řazení činností, společné pozornosti, střídání se a přirozeného a předvídatelného chápání sociálních rutin.
- ❑ Podpora učení prostřednictvím vzorů vrstevníků, napodobování a opakování v smysluplných každodenních činnostech
- ❑ Posilování sociální interakce, komunikace a spolupráce mezi dětmi
- ❑ Budování sebedůvěry, odpovědnosti a pocitu kompetence tím, že dětem umožňujeme převzít roli učitele
- ❑ Podpora inkluze prostřednictvím povzbuzování sdílených zážitků z učení mezi dětmi s různými schopnostmi

Význam této dovednosti pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami a každodenní integraci

Roli „dítě jako učitel“ lze zavést při běžných činnostech, jako je mytí rukou, oblékání, prostírání stolu nebo péče o hračky. Jedno dítě může předvést jednotlivé kroky, zatímco ostatní ho napodobují. Pečovatelé mohou roli pomocníka střídát, aby každé dítě mohlo vést své vrstevníky. Úkoly by měly být krátké, aby nedocházelo k přetížení. Tento přístup je účinný při rutinách péče o sebe a při činnostech praktického života (mytí hraček, činnosti související s péčí o sebe). Nechte dítě, aby ostatním ukázalo, jak na to. Děti si osvojují praktické dovednosti a zároveň rozvíjejí vůdčí schopnosti, empatii, seberegulaci a sociální porozumění (vše nezbytné pro inkluzi a celoživotní učení).

Vzájemné učení mezi vrstevníky zlepšuje učení tím, že ho činí aktivním, spolupracujícím a sociálně smysluplným. U dětí ze sociálně znevýhodněného

prostředí přístup „dítě jako učitel“ podporuje pocit sounáležitosti, motivaci a zapojení. U dětí s poruchou autistického spektra (ASD) strukturované napodobování vrstevníků podporuje společnou pozornost, střídání se, sledování kroků a porozumění sociálním rutinám předvídatelným a podpůrným způsobem. Dětem s tělesným nebo zdravotním postižením vzájemné doučování umožňuje osvojovat si dovednosti pro každodenní život vlastním tempem, čímž podporuje jejich samostatnost a sebevědomí. V inkluzivním prostředí je vzájemné doučování přínosem pro všechny děti – děti bez postižení si rozvíjejí empatii a vůdčí schopnosti, zatímco děti s postižením zažívají přijetí a smysluplnou účast.

Jak to používat?

Úkoly lze v závislosti na dítěti zjednodušit, rozdělit na jednotlivé kroky nebo obohatit. Učení prostřednictvím experimentování se realizuje začleněním strukturovaných učebních cílů do hravých činností z reálného života. Pečovatelé připraví prostředí, vyberou vhodné materiály a pomocí modelování vedou dítě při objevování.

- Vyberte jednoduché každodenní činnosti nebo hry, při kterých může jedno dítě předvést nebo ukázat určitou dovednost.
- Záměrně přiřaďte dětem role (např. „pomocník“, „vzor“ nebo „vůdce“) s podporou dospělých a jasnou strukturou.
- K podpoře porozumění používejte vizuální pomůcky, postupné rutiny nebo předvídatelné sekvence.
- Podporujte střídání rolí a společné řešení problémů spíše než výkon nebo opravování.
- Sledujte interakce a jemně je usměrňujte, abyste zajistili pozitivní komunikaci a vzájemný respekt.

Cílové skupiny

Děti ve věku 2–7 let, včetně dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Aktivitu lze přizpůsobit úpravou úrovně struktury, míry podněcování, smyslových podnětů a komunikačních požadavků.

- ❑ Děti s poruchou autistického spektra (PAS) – při podpoře zapojení, komunikace, napodobování a flexibility těmto dětem prospívá předvídatelnost, jasná struktura, vizuální pomůcky a silná motivace.
- ❑ Děti s vývojovým zpožděním nebo poruchou intelektuálního vývoje (podpora konkrétního učení a osvojování dovedností) těžší z analýzy úkolů, opakování a okamžité zpětné vazby.
- ❑ Dětem s poruchami pozornosti a seberegulace (ADHD) prospívá pohyb, krátké úkoly a časté posilování.
- ❑ Děti s rizikem vývojových potíží nebo s obtížemi v oblasti jazyka, pozornosti či smyslového zpracování
 - Děti ze sociálně znevýhodněného prostředí
 - Děti s tělesným postižením nebo zdravotním postižením
 - Děti s postižením i bez něj v inkluzivních zařízeních pro předškolní děti

6.4.1 Scénář 1: Ukaž mi, jak na to – mytí zvířecí hračky

Kontext a pozadí

Děti ve věku 2–7 let se shromáždí kolem nízkého stolku, umyvadla nebo vaničky s vodou, kde jsou připraveny hračky v podobě zvířátek, houbičky, mýdlo a ručníky. Prostředí je klidné a známé, podobné každodenním hygienickým rutinám. Jedno dítě je na krátkou dobu vyzváno, aby se stalo „pomocným učitelem“.

Každodenní integrace

Přístup „dítě jako učitel“ lze přirozeně začlenit do mnoha každodenních činností, které zahrnují jasné kroky a praktické úkony. Mytí rukou, uklízení hraček, prostírání nebo úklid stolu, příprava jídla a zalévání rostlin poskytují jednomu dítěti příležitost

předvést ostatním dětem jednotlivé kroky, které si mohou prohlédnout a samy vyzkoušet. Pečovatelé mohou roli pomocného učitele pravidelně střídat. Nezapomeňte, aby úkoly byly krátké a v případě potřeby použijte vizuální pomůcky. Tyto výukové momenty podporují samostatnost a začlenění a rozvíjejí pozitivní vztahy mezi dětmi.

Vzdělávací cíle / Cílové chování

- Vzájemné pozorování, napodobování a vedení.
- Děti prohlubují své porozumění, když učí ostatní.
- Cíle sociální komunikace: Dávat pokyny, žádat o pomoc, komentovat a střídat se.
- Důraz na vývoj: Sebevědomí, schopnost řazení činností, jazyk a samostatnost.

Hlavní případ

Vychovatel vyzve dítě, aby umylo hračku. Ukáže mu jednotlivé kroky. Ostatní děti se dívají, poté se střídají a zkusí to samy. Dítě v roli učitele jim může dávat pokyny („Teď to opláchni!“) nebo v případě potřeby postup znovu předvést. Děti přirozeně napodobují pohyby, žádají o pomoc a po dokončení úkolu se navzájem chválí.

Koncepční přehled / Návrhy na vizuální podporu

V tomto modulu je učení podporováno strukturovaným modelováním chování vrstevníků v kombinaci se strategiemi založenými na ABA.

- Karty s posloupností kroků (Namáčet → Namydlit → Drhnout → Opláchnout → Osušit)
- Obrázek čisté a špinavé hračky
- Karta s odznakem „role učitele“
- Vizuální rozvrh činností
- Karty s jednotlivými kroky jsou umístěny v pořadí vedle umyvadla
- Šipky ukazující směr toku vody

- Kartičky s obrázky „před“ a „po“
- Komunikační tabule (umýt, pomoc, hotovo, znovu)
- Kartička s pochvalou „Skvělý učitel!“
- Obrázky s výběrem hraček
- Karty s čísly kroků (1–5)
- Kartička s hvězdičkou
- Obrázek s palcem nahoru
- Karty s opakováním kroků
- Tváře vyjadřující emoce

Diferenciální posilování jiných chování (DRO)

Posilování klidné účasti a zapojení do úkolu namísto vyhýbání se nebo stažení se (např. pochválit dítě za to, že zůstalo u umývacího pultu po dobu dvou minut).

Diferenciální posilování neslučitelných chování (DRI)

Posilování pomocných chování, jako je držení houbičky nebo předvádění jednotlivých kroků, která jsou neslučitelná s neúčastí nebo rušivým chováním.

Preventivní intervence

Behaviorální dynamika

Začíná se jednoduchými kroky, které dítě baví (namáčení hračky, mačkání houbičky), a teprve poté se přechází k náročnějším krokům (důkladné drhnutí).

Úprava úkolu

Snížení složitosti úkolu tím, že se umývá pouze jedna hračka najednou nebo se zpočátku používá méně kroků.

Strategie podpory

Explicitní předvádění, krátké pokyny, vizuální podněty a pozitivní posilování.

Rozhodnutí

Děti si vybírají:

- Kterou hračku umyje
- Kdo bude učit jako další
- Který krok bude následovat

Zpětná vazba

- „Ukázal jsi ty kroky tak jasně!“
- „Pomohl jsi kamarádovi dokončit všechny kroky!“

Reflexe

- Který krok byl nejjednodušší?
- Kdo dnes pomáhal?

6.4.1 Scénář 2: Ukaž mi, jak na to – společné prostírání stolu na svačinu

Kontext a pozadí

Děti se shromáždí kolem nízkého stolu s plastovými talíři a kelímky. Přinesou si svačinu (ovoce, sušenky). Jedno dítě je určeno jako učitel a vede ostatní. Cílem je naučit se každodenní postupy, spolupráci a samostatnost tím, že se děti navzájem pozorují a vedou.

Začlenění do každodenního života

Tuto strategii lze využít během svačiny nebo oběda.

Vzdělávací cíle / Cílové chování

- Rozvíjet praktické životní dovednosti.
- Cíle sociální komunikace: Dávat pokyny, žádat, komentovat.
- Důraz na rozvoj: samostatnost, řazení činností, spolupráce, sebevědomí.

Hlavní příklad

Dítě dokáže předvést, jak prostřít stůl k obědu. Dítě položí talíř, přidá šálky a všechny ostatní věci (ubrousky, příbory). Ostatní děti sledují a poté se střídají v napodobování jeho činností. Dítě, které učí, pomáhá a vede ostatní.

Koncepční přehled / Návrhy vizuální podpory

- Karty s pořadím kroků (talíř → hrnek → ubrousek → svačina)
- Obrázek hotově prostřeného stolu
- Kartička s odznakem „role učitele“
- Vizuální pás s postupem
- Karty s kroky v pořadí
- Šipky označující umístění
- Obrázek hotového prostřeného stolu
- Komunikační tabule (talíř, hrnek, pomoc, hotovo)
- Kartička „Skvělý pomocník!“
- Karty pro výběr předmětů
- Karty s čísly kroků
- Karty s hvězdičkami
- Palec nahoru
- Fotografie z přezkoumání jednotlivých kroků
- Výrazy emocí

Diferenciální posilování

- Posilujte klidnou účast a zapojení
- Posilujte chování zaměřené na pomoc a vedení vrstevníků

Preventivní strategie

- Začněte jednoduchými kroky (položení talíře)
- V případě potřeby snižte počet předmětů

Podpůrné strategie

Vzorové chování, vizuální pomůcky, krátké pokyny, pochvala

Rozhodnutí

Děti si vybírají:

- Kdo bude učit jako další
- Který předmět přijde na řadu jako první
- Kam se předměty umístí

Zpětná vazba

- „Ukázal jsi kroky jasně!“
- „Skvěle, že pomáháš svým kamarádům!“

Reflexe

- Který krok byl první?
- Kdo dnes pomáhal?
- Jak jsme spolupracovali?

6.4.2 Scénář 3: Ukaž mi, jak na to – Oblékání panenky podle počasí

Kontext a pozadí

Děti ve věku 2–7 let sedí v malé skupince s velkou panenkou nebo plyšovou figurkou a jednoduchými kusy oblečení (tričko, kalhoty, bunda, čepice, boty). Poblíž jsou obrázky různých druhů počasí. Jedno dítě hraje roli „pomocného učitele“.

Začlenění do každodenního života

Tato metoda se dobře hodí k nácviku reálných oblékacích rutin, přípravě na hraní venku, k rolovým hrám a při přechodech mezi ročními obdobími, kdy se děti přirozeně navzájem pozorují a napodobují.

Vzdělávací cíle / Cílové chování

- Cílem je, aby se děti prostřednictvím ukázek svých vrstevníků naučily sledovat pořadí činností, osvojily si dovednosti pro každodenní život a naučily se rozhodovat.
- Děti si rutiny osvojují lépe, když učí a vedou ostatní.
- Cíle v oblasti sociální komunikace: Pojmenovávání oblečení, dávání pokynů, žádání o pomoc, střídání se
- Důraz na vývoj: Dovednosti v oblasti péče o sebe, sledování kroků, vnímání vlastního těla, sebevědomí

Hlavní případ

Pečovatel ukáže obrázek s motivem počasí (např. chladný den) a vyzve dítě v roli učitele, aby panenku vhodně obléklo. Dítě pomalu předvádí každý krok, zatímco ostatní děti sledují. Poté se děti střídají v opakování jednotlivých kroků pod vedením. Dítě v roli učitele v rámci programu „ „ pomáhá ostatním. Děti napodobují to, co vidí, pomáhají držet panenku a radují se, když je panenka oblečená.

Koncepční přehled / Návrhy na vizuální podporu

- Karty s pořadím oblékání (tričko → kalhoty → bunda → boty → čepice)
- Kartičky s obrázky počasí (slunce, déšť, zima, vítr)
- Obrázek čisté panenky vs. oblečené panenky
- Karty s odznaky učitele
- Karty s kroky vedle panenky
- Nástěnka s obrázky oblečení
- Kartičky pro přiřazování počasí k oblečení
- Komunikační tabule (tričko, pomoc, hotovo, znovu)
- Kartička s pochvalou „Skvělý učitel!“
- Karty pro výběr oblečení
- Číslo kroků
- Kartička se smajlíkem

- Hvězdičková nálepka
- Karty s pořadími
- Tváře vyjadřující emoce

Diferenciální posilování

- Posilujte zapojení a klidnou účast
- Posilujte chování zaměřené na pomoc a vedení

Preventivní strategie

- Začněte s jednoduchými kusy oblečení
- Zpočátku používejte méně kroků

Podpůrné strategie

Vzorové chování, vizuální podněty, krátké pokyny, povzbuzování

Rozhodnutí

Děti si vybírají:

- Který kus oblečení přijde na řadu
- Kdo bude učit jako další
- Které oblečení se hodí k počasí

Zpětná vazba

- „Ukázal jsi, jak si obléct bundu!“
- „Pomohl jsi kamarádovi dokončit oblékání!“

Reflexe

- Které oblečení se snadno oblékalo?
- Kdo dnes pomáhal?
- Na jaké počasí jsme se oblékli?

6.5 NAPODOBOVÁNÍ ROVNĚVĚKÝCH

Napodobování je jedním z nejpřirozenějších nástrojů učení v raném dětství. Děti rozvíjejí jazykové a motorické dovednosti i sociální chování tím, že pozorují své vrstevníky a napodobují jejich chování. Pro děti s vývojovými zpožděními představuje napodobování vrstevníků vysoce motivující a přístupnou cestu k učení.

Každodenní začlenění scénářů 1–3

Aktivity založené na napodobování vrstevníků probíhají po celý den, a to jak ve strukturovaných, tak v nestrukturovaných momentech. Napodobování pohybů může mít podobu her, venkovních her, tance atd. Aktivity vede jeden z vrstevníků. Lze trénovat i mimiku; k nácviku můžeme použít zrcadla. Napodobování zvuků a rytmů dobře funguje během úklidových rutin, čekání a přechodů mezi skupinami (tleskání, poklepávání). Pečovatelé mohou děti vést tím, že je vyzývají, aby „nejprve pozorovaly“ a poté napodobily akci, výraz obličeje nebo zvuk kamaráda. Používejte krátké a časté napodobování. Začleněním napodobování do každodenních rutin děti neustále procvičují pozornost, komunikaci, motorické plánování a sociální zapojení v přirozených, motivujících a kých kontextech – což podporuje inkluzi a vývoj dětí s i bez dodatečných potřeb podpory.

Cíle učení

- ❑ Podporovat malé děti ve věku 2–7 let v rozvoji sociálních, komunikačních a problémově orientovaných dovedností.
- ❑ Podporovat společnou pozornost, střídání se, napodobování a sebevědomí.
- ❑ Podpora inkluze.
- ❑ Rozvíjet empatii, týmovou práci a pozitivní vztahy s vrstevníky.
- ❑ Učit se pozorováním a napodobováním.
- ❑ Rozvíjet komunikační, motorické a sociální dovednosti.

- ❑ Zvýšení pozornosti, zapojení a motivace během společných aktivit.
- ❑ Podporovat přirozenou sociální interakci bez nátlaku.

Význam této dovednosti pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami

Napodobování je základním mechanismem učení v raném dětství, který podporuje rozvoj řeči, motorické plánování a sociální chování. Pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami představují strukturované napodobovací aktivity způsob, jak si nové dovednosti procvičit v bezpečném prostředí. Tyto aktivity pomáhají účastníkům v sociálním rozvoji a budují jejich sebevědomí. Děti vnímají učení jako proces spolupráce.

Jak to používat?

Používejte jednoduché úkoly. Postupujte krok za krokem. Řiďte se individuálními potřebami dítěte. Pečovatelé připraví prostředí a materiály a vedou dítě. Využívají modelování, podněty, posilování a citlivou interakci. Aktivity jsou flexibilní a lze je přizpůsobit vývojové úrovni dítěte, jeho smyslovému profilu, komunikačním schopnostem, motivaci a vzdělávacím potřebám. Prostřednictvím přirozených, na hře založených, strukturovaných, ale flexibilních scénářů se děti učí prostřednictvím zkušeností, interakce a úspěchu.

- Pokud je to možné, předvádějte činnosti spíše prostřednictvím vrstevníků než demonstrací dospělých
- K podpoře porozumění používejte jasné rutiny, opakování a vizuální podněty
- Podporujte střídání rolí „vzoru“ a „napodobitele“
- Poskytujte spíše pozitivní posilování a společnou radost než opravy

Cílové skupiny

Děti ve věku 2–7 let, včetně dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Aktivity lze přizpůsobit úpravou úrovně struktury, míry podněcování, smyslových podnětů a komunikačních požadavků.

- ❑ Děti s poruchou autistického spektra (PAS) – při podpoře zapojení, komunikace, napodobování a flexibility těmto dětem prospívá předvídatelnost, jasná struktura, vizuální pomůcky a silná motivace.
- ❑ Děti s vývojovým zpožděním nebo poruchou intelektuálního vývoje (podpora konkrétního učení a osvojování dovedností) těžší z analýzy úkolů, opakování a okamžité zpětné vazby.
- ❑ Dětem s poruchami pozornosti a seberegulace (ADHD) prospívá pohyb, krátké úkoly a časté posilování.
- ❑ Děti s rizikem vývojových potíží nebo s obtížemi v oblasti řeči, pozornosti či smyslového vnímání
 - Malé děti v předškolních zařízeních
 - Děti s sociálními nebo komunikačními obtížemi
 - Inkluzivní skupiny dětí s postižením i bez něj

6.5.1 Scénář 1: Napodobuj mé pohyby – akční postup

Kontext a pozadí

Kontext učení: Učení prostřednictvím pozorování a opakování.

Napodobování je jedním z nejpřirozenějších nástrojů učení v raném dětství. Pro děti s vývojovým zpožděním představuje napodobování vrstevníků vysoce motivující a přístupnou cestu k učení. Děti stojí na bezpečném, volném prostoru s nalepenými stopami, šípkami nebo podložkami, které vyznačují pohybovou dráhu. Jedno dítě se na krátkou dobu stane vedoucím pohybu.

Začlenění do každodenního života

Napodobování vrstevníků lze procvičovat během jakékoli činnosti. Pečovatelé pomáhají tím, že říkají: „Sleduj svého kamaráda“. Tento modul se přirozeně hodí do

pohybových her, hudebních aktivit, přechodů mezi činnostmi a strukturovaných skupinových aktivit.

Vzdělávací cíle / Cílové chování

- Děti rozvíjejí jazykové, motorické a sociální dovednosti.
- Napodobovací aktivity pomáhají dětem soustředit pozornost.
- Děti si procvičují nové dovednosti.
- Děti se sociálně rozvíjejí bez nátlaku.
- Cíle sociální komunikace: napodobování, žádání o slovo, pojmenovávání činností.

Stručný popis konceptu / Návrhy na vizuální podporu

- Kartičky s činnostmi (skákat, tleskat, plazit se, točit se, pomalu chodit)
- Značky stop na podlaze
- Karty pro střídání
- Akční tabule s posloupností
- Obrazová nápověda „Nejprve se dívej“
- Vizuální plán akcí
- Kartička „Dobrý pokus!“
- Shrnutí akcí s obrázky

Hlavní případ

Vedoucí dítě provádí jednoduché činnosti podél trasy. Ostatní pozorně sledují a napodobují. Děti se smějí, opakuji činnosti a střídají se ve vedení. Pečovatel dbá na to, aby činnosti byly krátké a zvládnutelné.

Diferenciální posilování

- DRO: Posilování období soustředěného sledování před napodobováním činností.
- DRI: Posilování setrvání na dráze pohybu namísto útěku nebo odklonu.

Preventivní intervence

- Behaviorální dynamika: Začínáme s jednoduchými činnostmi (tleskání, chůze) před těmi obtížnějšími (skákání, plazení).
- Úprava úkolu: Zkrácení sekvencí nebo snížení počtu pohybů.

Podpůrné strategie

- Pomalé předvádění, gesta, opakování, pochvala.

Rozhodování

- Děti si vybírají další pohyb pomocí karet s výběrem činností.

Zpětná vazba pro účastníky

- „Napodobil jsi to přesně!“
- „Nejdřív jsi se pozorně díval!“
- Můžete použít smajlíky nebo hvězdičkové samolepky.

Reflexe (položte otázky)

- Který pohyb vás bavil?
- Který byl těžký?

6.5.2 Scénář 2: Napodobuj můj výraz – hra na zrcadlení emocí

Kontext a pozadí

Vzdělávací koncept: Porozumění a učení prostřednictvím vizuálně-emocionální imitace

podpůrné strategie.

Děti ve věku 2–7 let sedí v malém kruhu na podlaze nebo u nízkého stolu. Do středu se umístí jednoduché zrcadlo nebo obrázkové karty s emocemi. Jedno dítě se na krátkou dobu stane „vůdcem výrazů“.

Začlenění do každodenního života

Tato aktivita se dobře hodí do kruhu, při čtení pohádek (napodobování emocí postav), při hře se zrcadlem a v přechodových fázích, kdy si děti procvičují rozpoznávání a vyjadřování pocitů.

Vzdělávací cíle / Cílové chování

- Cílem je, aby děti pozorovaly výrazy obličeje a napodobovaly emocionální a oromotorické pohyby.
- Napodobování, zveličování výrazů, chvála a vizuální podněty
- Cíle sociální komunikace: Napodobování výrazů, pojmenovávání emocí, společná pozornost
- Vývojové zaměření: Emocionální uvědomění, sociální porozumění, pozornost, oromotorická kontrola

Koncepční přehled / Návrhy na vizuální podporu

- Karty emocí (radost, smutek, překvapení, zlost, ospalost)
- Zrcadlo pro sebe pozorování
- Kartička pro střídání rolí
- Symbol „Nejprve se podívej“
- Karta s emocemi, která je jasně viditelná
- Obrázek s pokynem „Podívej se“
- Postup: sleduj → napodobuj
- Karta „Skvělé napodobení!“
- Karty s výběrem emocí
- Karty s rekapitulací emocí

Hlavní případ

Dítě, které vede hru, si vybere kartu s emocí nebo udělá obličej (široký úsměv, vyvalené oči, našpulené rty nebo překvapený výraz). Ostatní děti pozorně sledují a napodobují tento výraz. Pečovatelka podporuje pomalé pohyby a dává dětem čas na pozorování před napodobováním. Děti se chichotají, opakují obličej a střídají se v roli vedoucího.

Diferenciální posilování

- DRO – Posilujte soustředěný pohled před napodobováním
- DRI – Posilujte klidné sezení a účast namísto odvracení se

Preventivní intervence

- Začněte s jednoduchými emocemi (radost, překvapení)
- V případě potřeby použijte méně emocí (proužek s rozvrhem emocí)

Rozhodnutí

Děti si vybírají

- Který cit přijde na řadu
- Kdo vede

Zpětná vazba pomocí samolepky se smajlíkem nebo kartičky s palcem nahoru

- „Udělal jsi stejný šťastný obličej!“
- „Nejdřív ses díval – skvělá práce!“

Reflexe

- Který obličej byl vtipný?
- Která byla těžká?

6.5.3 Scénář 3: Napodobuj můj zvuk – rytmus a pohyb

Kontext a pozadí

Vzdělávací koncept: Sluchově-motorická imitace posiluje pozornost a komunikaci.

Děti ve věku 2–7 let sedí nebo stojí v malé skupince s jednoduchými hudebními nástroji, jako jsou bubny, chrastítka, tleskání rukama nebo klepání tyčinkami. Jedno dítě ze skupiny přebírá roli vedoucího.

Začlenění do každodenního života

Napodobování zvuků a rytmu se hodí do mnoha každodenních činností (přechody mezi činnostmi, úklid, hra). Pečovatelé mohou využít zvukové hry vedené vrstevníky, při nichž děti nejprve poslouchají vedoucího a poté ho napodobují. Tyto činnosti posilují schopnost naslouchat a sociální zapojení, aniž by vyžadovaly speciální pomůcky.

Vzdělávací cíle / Cílové chování

- Pozorně naslouchat a napodobovat zvuky a rytmické pohyby.
- Cíle sociální komunikace: Napodobování, střídání se, žádání a vedení
- Důraz na vývoj: Schopnost naslouchat, koordinace, kontrola, sociální dovednosti

Koncepční přehled / Návrhy vizuální podpory

- Karty (tleskání, bubnování, třesení, poklepávání)
- Symbol pro střídání
- Vizuální nápovědy
- Obrázky znázorňující pořadí
- Kartička „Teď jsi na řadě“
- Karty s pochvalou
- Karty s výběrem

Hlavní případ

Dítě, které vede hru, vydá jednoduchý zvuk (tlesk-tlesk). Ostatní děti nejprve poslouchají a poté zvuk a pohyb napodobí. Pečovatel udržuje rytmy krátké a

postupně přidává rozmanitost, pokud jsou děti úspěšné. Děti se střídají ve vedoucí roli a baví je navzájem se napodobovat.

Diferenciální posilování

- DRO – Posilujte čekání a naslouchání před napodobováním
- DRI – Posilujte setrvání ve skupině a správné používání nástrojů

Preventivní intervence

- Začněte s jednotlivými zvuky
- V případě potřeby zkraťte délku rytmu

Podpůrné strategie

- Pomalý rytmus, předvádění, gesta, pochvala

Rozhodnutí

Děti si vyberou:

- Který zvuk přijde jako další
- Kdo vede

Zpětná vazba pomocí kartičky s hvězdičkou nebo smajlíkem

- „Zopakoval jsi ten rytmus!“
- „Nejdřív jsi pozorně poslouchal!“

Reflexe

- Který zvuk byl hlasitý?
- Který byl tichý?
- Který byl zábavný?

6.6 SOCIÁLNÍ PODPORA

Sociální dovednosti se rozvíjejí prostřednictvím sdílených zážitků. Když děti spolupracují, procvičují si komunikaci, empatii, střídání se a řešení problémů. Pro děti s sociálními nebo vývojovými obtížemi představuje strukturovaná spolupráce bezpečnou příležitost k budování sebevědomí a vztahů. Vzájemné doučování v rámci sociální podpory se zaměřuje na podporu pozitivních interakcí, při nichž si děti navzájem pomáhají a povzbuzují se.

Cíle učení

- ❑ Podpora malých dětí ve věku 2–7 let při rozvoji sociálních, komunikačních a problémových dovedností.
- ❑ Podpora společné pozornosti, střídání se, napodobování a sebedůvěry.
- ❑ Účast v bezpečném a motivujícím prostředí.
- ❑ Podpora inkluze propojením dětí s postižením a bez něj v rámci smysluplné spolupráce, podpora empatie, týmové práce a pozitivních vztahů mezi vrstevníky.
- ❑ Podpora empatie, týmové práce a pozitivních vztahů mezi vrstevníky.
- ❑ Posilování jak vývojových dovedností, tak pocitu sounáležitosti se skupinou.
- ❑ Prostřednictvím jednoduchých voleb, vizuálních pomůcek a sdílených úspěchů vnímají děti učení jako proces založený na spolupráci.
- ❑ Podpora rozvoje sociálních komunikačních a kooperativních dovedností
- ❑ Podpora empatie, pomocného chování a pozitivních interakcí mezi vrstevníky
- ❑ Podpora střídání se, společného řešení problémů a regulace emocí
- ❑ Budování sebevědomí a pocitu sounáležitosti ve skupině vrstevníků

Význam těchto dovedností pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich každodenní integraci

Dovednosti sociální podpory lze přirozeně procvičovat v průběhu celého dne při společných hrách, skupinových činnostech a každodenních úkolech. Děti mohou pomáhat s předáváním materiálů při výtvarných činnostech, podporovat vrstevníky při uklízení hraček, společně držet předměty při stavebnicových hrách, sdílet jídlo při svačině a pomáhat kamarádům při oblékání nebo při přechodu z jedné činnosti do druhé. Pečovatelé mohou předvádět pomocné chování, povzbuzovat děti, aby žádaly o pomoc, a pozitivně posilovat spolupráci a trpělivost. Krátké, časté příležitosti k týmové práci jsou často účinnější než dlouhé, strukturované aktivity a pomáhají dětem aplikovat sociální dovednosti v reálných situacích. Začleněním sociální podpory do každodenních rutin si děti neustále procvičují empatii, komunikaci, střídání se a řešení problémů – čímž budují pevné základy pro inkluzi a pozitivní vztahy s vrstevníky, a to jak pro děti s potřebou dodatečné podpory, tak pro ty bez ní. Sociální dovednosti se nejúčinněji rozvíjejí prostřednictvím sdílených, smysluplných zážitků s vrstevníky. Když děti spolupracují, přirozeně si procvičují komunikaci, empatii a spolupráci. Pro děti s sociálními nebo vývojovými obtížemi poskytují strukturované aktivity podporované vrstevníky bezpečné a předvídatelné prostředí pro budování vztahů a sebedůvěry. Vzájemné doučování zaměřené na sociální podporu snižuje úzkost, podporuje účast a pomáhá dětem zažít pozitivní interakce s vrstevníky založené spíše na povzbuzování než na opravování.

Jak to používat?

Úkoly lze v závislosti na dítěti zjednodušit, rozdělit na jednotlivé kroky nebo obohatit. Učení prostřednictvím experimentování se realizuje začleněním strukturovaných vzdělávacích cílů do hravých aktivit z reálného života. Pečovatelé připravují prostředí, vybírají vhodné materiály a vedou dítě při objevování pomoci modelování, podnětů, posilování a citlivé interakce. Aktivity jsou flexibilní a lze je přizpůsobit vývojové úrovni dítěte, jeho smyslovému profilu, komunikačním

schopnostem, motivaci a vzdělávacím potřebám. Dospělí podporují učení tím, že pozorují zájmy dítěte, povzbuzují jeho iniciativu, rozšiřují komunikaci, a poskytují zpětnou vazbu, přičemž umožňují dítěti aktivně vést danou zkušenost.

Prostřednictvím přirozených, na hře založených, strukturovaných, ale flexibilních scénářů se děti učí prostřednictvím zkušeností, interakce a úspěchů – čímž se kladou základy pro celoživotní učení.

- Navrhujte aktivity, které vyžadují spolupráci a společné cíle
- Povzbuzujte děti, aby si navzájem pomáhaly, podporovaly se a motivovaly
- Používejte jasné rutiny a vizuální pomůcky k podpoře předvídatelnosti a porozumění
- Jděte příkladem v respektující komunikaci a emocionální podpoře
- Oceňujte pozitivní sociální chování a společné úspěchy

Cílové skupiny

Děti ve věku 2–7 let, včetně dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Aktivity lze přizpůsobit úpravou míry strukturovanosti, množství podnětů, smyslových vjemů a komunikačních požadavků.

- ❑ Děti s poruchou autistického spektra (PAS) – u těchto dětí, u nichž je důležité podporovat zapojení, komunikaci, napodobování a flexibilitu, pomáhá předvídatelnost, jasná struktura, vizuální pomůcky a silná motivace.
- ❑ Děti s vývojovým zpožděním nebo poruchou intelektuálního vývoje (podpora konkrétního učení a osvojování dovedností) těží z analýzy úkolů, opakování a okamžité zpětné vazby.
- ❑ Dětem s poruchami pozornosti a seberegulace (ADHD) prospívá pohyb, krátké úkoly a časté posilování.
- ❑ Děti s rizikem vývojových potíží nebo s obtížemi v oblasti řeči, pozornosti či smyslového vnímání

- ❑ Malé děti v předškolních zařízeních
- ❑ Děti se sociálními nebo emocionálními výzvami
- ❑ Inkluzivní skupiny dětí s postižením i bez něj

6.6.1 Scénář 1: Partneri při skládání puzzle

Kontext a pozadí

Vzdělávací koncept: Dovednosti se rozvíjejí prostřednictvím spolupráce. Děti sedí kolem velké, jednoduché skládačky nebo obrázkové desky s přesnými tvary nebo zvířátky.

Každodenní integrace

Aktivita zaměřená na sociální podporu lze začlenit do společných her, výtvarných projektů, společných jídel a úkolů zaměřených na řešení problémů. Děti mohou pomáhat s předáváním materiálů, držet předměty, sdílet pomůcky nebo podporovat kamarády v náročných situacích. Pečovatelé by měli jít příkladem v pomocném chování a jemně povzbuzovat děti, aby o pomoc žádaly a samy ji nabízely.

Vzdělávací cíle / Cílové chování

- Cíle sociální komunikace: Žádat o pomoc, děkovat a čekat na svůj pořad.
- Důraz na vývoj: Trpělivost, týmová práce, řešení problémů. Sdílení, trpělivost, komunikace, týmová práce a regulace emocí.
- Procvičovat čekání, sdílení a spolupráci.

Stručný popis konceptu / Návrhy na vizuální podporu

- Hotový obrázek z puzzle
- Karty pro střídání se
- Vizuální pomůcky pro přiřazování barev
- Šipky ukazující směr
- Karta „Pomoc“

- Symbol týmové spolupráce
- Karty emocí
- Otočte kartu s otočným kolečkem
- Tváře vyjadřující emoce

Hlavní krabíčka

Děti společně hledají dílky. Jedno dítě může pomoci druhému tím, že ukáže prstem, nabídne mu dílek nebo navrhne, kam ho umístit.

Diferenciální posilování

- DRO: Posilování klidného čekání a kooperativního chování namísto hrabání se do dílků nebo projevů frustrace.
- DRI: Posilování nabízení pomoci nebo ukazování prstem namísto odebírání dílků.

Preventivní intervence

- Behaviorální dynamika: Začít s jednoduchými kombinacemi skládačky před těmi složitějšími.
- Úprava úkolu: Používání menšího počtu dílků nebo větších tvarů.

Podpůrné strategie

- Podněcování, předvádění, pomocné chování, chvála.

Rozhodnutí

- Kdo umístí další díl?

Zpětná vazba

- „Pomohl jsi kamarádovi!“
- „Skvěle jsi počkal, až přijdeš na řadu!“

Reflexe

- Jak jsme dnes pomohli?
- Co bylo náročné?

6.6.2 Scénář 2: Pomocné ruce – společné přenášení a třídění

Kontext a pozadí

Vzdělávací koncept: Spolupráce posiluje sociální porozumění a zodpovědnost

Děti ve věku 2–7 let pracují v malých skupinách s košíky nebo krabicemi naplněnými plyšovými hračkami, míčky nebo předměty z učebny. Na policích nebo podložkách v blízkosti je znázorněno, kam jednotlivé předměty patří (podle barvy, obrázku nebo tvaru).

Vzdělávací cíle / Cílové chování

- Cíle sociální komunikace: Žádat o pomoc, děkovat a čekat na svůj pořad.
- Důraz na rozvoj: Týmová práce, organizace, trpělivost, regulace emocí

Stručný popis konceptu / Návrhy na vizuální podporu

- Třídění obrázkových karet (hračky, míče, knihy)
- Vizuální pomůcky pro přiřazování barev nebo tvarů
- Symbol střídání se
- Šipky jako vodítka
- Kartičky „Prosím o pomoc“ a „Děkuji“
- Ikona týmové spolupráce
- Obrázek hotové oblasti
- Karty pro výběr předmětů
- Kartička s hvězdičkou
- Smajlík
- Karty emocí

Hlavní pouzdro

Děti společně přenášejí předměty a ukládají je na správná místa. Jedno dítě může držet košík, zatímco druhé do něj vkládá předměty. Spolužáci pomáhají tím, že ukazují, podávají předměty, nebo připomínají, kam co patří. Děti tak přirozeně procvičují spolupráci, trpělivost, vzájemnou podporu a radost z uklizeného prostředí.

Diferenciální posilování

- DRO – Posilujte klidnou týmovou práci a soustředění na úkol
- DRI – Posilujte chování spočívající v pomoci namísto strkání a tahání

Preventivní zásahy

- Začněte s jednoduchým tříděním (pouze podle barvy)
- V případě potřeby snižte počet předmětů

Podpůrné strategie

- Vzorové chování: pomoc, jednoduché pokyny, chválení.

Rozhodnutí

Děti si vyberou:

- Kterou věc si vezmou
- Kam ji odloží
- Kdo bude pomáhat jako další

Zpětná vazba

- „Zvládli jste to společně!“
- „Skvělá pomoc pro vašeho kamaráda!“

Reflexe

- Kdo dnes pomohl?
- Co se neslo snadno?

6.6.3 Scénář 3: Postavte to společně – most z kostek

Kontext a pozadí

Vzdělávací koncept: Schopnost řešit sociální problémy se rozvíjí prostřednictvím společných výzev

Děti sedí v malé skupince s kostkami nebo měkkými stavebními materiály. Dvě místa (židle, krabice, podložky) představují břehy „řeky“, přes kterou je třeba postavit most.

Začlenění do každodenního života

Společné stavění lze snadno začlenit do volné hry, do koutků na stavění, do hry venku s velkými kostkami nebo do skupinových her zaměřených na řešení problémů. Děti mohou spolupracovat na stavbě věží, silnic, domů nebo překážkových drah, přičemž se navzájem podporují tím, že drží jednotlivé díly, navrhuji nápady a společně opravují stavby. Pečovatelé mohou podporovat týmovou práci tím, že zdůrazní společné cíle („Postavme to společně“) a posílí chování zaměřené na pomoc, když děti podporují své kamarády. Když se stavby zřítí, dospělí to mohou prezentovat jako příležitost k týmové práci, nikoli jako neúspěch. Tyto společné stavební zážitky posilují komunikaci, odolnost, spolupráci a dovednosti v řešení problémů hravým a motivujícím způsobem, který se přirozeně přenáší i do jiných skupinových aktivit.

Vzdělávací cíle / Cílové chování

- Cíle v oblasti sociální komunikace: Navrhovat, žádat o pomoc a povzbuzovat vrstevníky
- Vývojové zaměření: Spolupráce, odolnost, komunikace, prostorové myšlení

Koncepční přehled / Návrhy vizuální podpory

- Jednoduchý obrázek mostu
- Karty pro střídání se
- Vizuální pomůcky s velikostí kostek

- Náповědy pro umístění šipek
- Příklad obrázku mostu
- Tváře vyjadřující emoce
- Fotografie hotového mostu
- Symbol týmové spolupráce
- Karta „Zkus to znovu“
- Karty s dvěma možnostmi

Hlavní úkol

Děti spolupracují na stavbě mostu přes propast. Jedno dítě může držet kostku, zatímco druhé ji umisřuje. Spoluřáci navrhuji, kam kostky umisřit, a pomáhají stabilizovat konstrukci.

Při padání a opětovném stavění mostu si procvičují řešení problémů, spolupráci a vzájemné povzbuzování.

Diferenciální posilování

- DRO – Posilujte klidnou spolupráci a vytrvalost
- DRI – Posilujte nabízení podpory namísto frustrace

Preventivní intervence

- Začněte s krátkými přestávkami
- Pro větší stabilitu používejte delší úseky

Strategie podpory

Předvádění týmové práce, podněcování a chvála

Rozhodnutí

Děti si vyberou:

- Která kostka přijde na řadu
- Kdo ho umisří
- Jak opravit most

Zpětná vazba pomocí hvězdičkové nálepky nebo kartičky s palcem nahoru

- „Společně jste to opravili!“
- „Skvělá pomoc, podrž ten blok!“

Reflexe

- Co pomohlo mostu zůstat pevným?
- Kdo dnes pomohl?

6.7 MOTIVACE VE DVOJICÍCH NEBO MALÝCH SKUPINÁCH

Učení je nejúčinnější, když se děti cítí motivované, podporované a propojené s ostatními. Práce ve dvojicích nebo malých skupinách vytváří přirozené prostředí, ve kterém se děti navzájem povzbuzují, sdílejí úspěchy a zůstávají zapojené do aktivit. Motivace podporovaná vrstevníky pomáhá dětem vytrvat, těšit se z učení a vnímat spolupráci jako pozitivní a smysluplnou součást každodenního života. Tento modul využívá týmovou práci k tomu, aby se učení stalo pozitivním společným zážitkem. Motivace roste, když děti spolupracují na dosažení společného cíle. Skupinové učení podporuje vytrvalost, radost a zapojení a zároveň posiluje sociální vazby. U dětí s vývojovými obtížemi motivace ze strany vrstevníků snižuje frustraci a zvyšuje ochotu zkoušet nové věci.

Každodenní začleňování – scénář 1–3

Vzájemné učení lze využívat po celý den. Hledání pokladů, skupinový úklid, stavění z kostek, příprava svačiny, skládání puzzlů a plnění pohybových úkolů – to vše nabízí příležitosti pro týmovou práci a vzájemné povzbuzování. Pečovatelé stanovují jasné skupinové cíle, oceňují snahu a podporují vytrvalost spíše než rychlost či dokonalost. Díky důslednému začleňování úkolů založených na spolupráci do každodenních činností se děti učí, že snaha je zábavnější a úspěšnější, když ji sdílejí s

ostatními dětmi. Tento přístup podporuje inkluzi, sociální dovednosti a pozitivní učení u každého dítěte.

Vzdělávací cíle

- Podpora malých dětí ve věku 2–7 let při rozvoji sociálních, komunikačních a problémově orientovaných dovedností.
- Podpora společné pozornosti, střídání se, napodobování a sebedůvěry.
- Účast v bezpečném a motivujícím prostředí.
- Podpora inkluze.
- Podpora empatie, týmové práce a pozitivních vztahů mezi vrstevníky.
- Posilování jak vývojových dovedností, tak pocitu sounáležitosti se skupinou.
- Zvyšování motivace a zapojení prostřednictvím učení podporovaného vrstevníky
- Podpora aktivní účasti ve dvojicích nebo malých skupinách
- Podpora vytrvalosti, společného úsilí a radosti z aktivit

Význam této dovednosti pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami

Motivace je důležitá, zejména pro děti, které mohou mít potíže s pozorností, sebedůvěrou nebo iniciativou. Práce ve dvojicích nebo malých skupinách umožňuje dětem vzájemně se povzbuzovat a inspirovat. U dětí se speciálními vzdělávacími potřebami motivace podporovaná vrstevníky snižuje tlak a zvyšuje ochotu k účasti. Úspěch se jeví jako užitečný. Prostřednictvím jednoduchých aktivit a vizuální podpory vnímají děti učení jako proces celé skupiny.

Jak využít motivaci ve dvojicích nebo malých skupinách?

Úkoly lze zjednodušit, rozdělit na jednotlivé kroky nebo obohatit v závislosti na konkrétním dítěti. Učení prostřednictvím experimentování se realizuje začleněním strukturovaných vzdělávacích cílů do hravých aktivit z reálného života. Pečovatelé

připravují prostředí, vybírají vhodné materiály a vedou dítě při objevování pomocí modelování, podnětů, posilování a citlivé interakce. Aktivita jsou flexibilní a lze je přizpůsobit vývojové úrovni dítěte, jeho smyslovému profilu, komunikačním schopnostem, motivaci a vzdělávacím potřebám. Dospělí podporují učení tím, že sledují zájmy dítěte, povzbuzují jeho iniciativu, rozšiřují komunikaci a poskytují zpětnou vazbu, přičemž dítěti umožňují aktivně vést danou zkušenost.

Prostřednictvím přirozených, na hře založených, strukturovaných, ale flexibilních scénářů se děti učí prostřednictvím zkušeností, interakce a úspěchů – čímž si vytvářejí základy pro celoživotní učení.

- Organizujte aktivity, které se nejlépe provádějí společně, nikoli individuálně
- Úmyslně rozděľujte děti do dvojic nebo skupin, abyste vyvážili jejich silné stránky a podpořili spolupráci.
- K udržení zapojení dětí využívejte společné cíle, jednoduché výzvy a jasně definované role.
- Podporujte verbální i neverbální povzbuzování mezi vrstevníky
- Oslavujte skupinové úspěchy, abyste posílili motivaci a sebevědomí

Cílové skupiny

Děti ve věku 2–7 let, včetně dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (SEN).

Aktivita lze přizpůsobit úpravou úrovně struktury, míry podněcování, smyslových podnětů a komunikačních požadavků.

- Děti s poruchou autistického spektra (PAS) – pro podporu zapojení, komunikace, napodobování a flexibility těmto dětem prospívá předvídatelnost, jasná struktura, vizuální pomůcky a silná motivace.
- Děti s vývojovým zpožděním nebo poruchou intelektuálního vývoje (podpora konkrétního učení a osvojování dovedností) těžší z analýzy úkolů, opakování a okamžité zpětné vazby.

- Dětem s poruchami pozornosti a seberegulace (ADHD) prospívá pohyb, krátké úkoly a časté posilování.
- Děti s rizikem vývojových potíží nebo s obtížemi v oblasti řeči, pozornosti či smyslového vnímání
- Malé děti v předškolních zařízeních
- Děti s nízkou motivací nebo omezeným zapojením
- Děti s sociálními nebo komunikačními problémy
- Inkluzivní skupiny dětí s postižením i bez něj

6.7.1 Scénář 1: Týmová honba za pokladem

Kontext a pozadí

Vzdělávací koncept: Spolupráce zvyšuje motivaci.

Po místnosti jsou schované hračky nebo obrázkové kartičky. Děti hledají ve dvojicích nebo v malých skupinkách. Děti hledají společně, povzbuzují se navzájem a radují se z nálezů ostatních.

Začlenění do každodenního života

Motivační skupinové učení může být součástí honby za pokladem, úklidových her, stavebních projektů, kuchařských aktivit nebo společného plnění jednoduchých úkolů.

Vzdělávací cíle / Cílové chování

- Cíle sociální komunikace: Žádat o pomoc, oslavovat, komentovat.
- Důraz na rozvoj: Zapojení, vytrvalost, týmová práce.

Koncepční přehled / Návrhy na vizuální podporu

- Obrázkové seznamy
- Karty „našel/nenašel“

- Tabulky pokroku
- Karty k oslavám
- Ukazatele pokroku
- Obrázky s „high-five“
- Karty s výběrem
- Hvězdné kartičky
- Shrnutí obrázků

Diferenciální posilování

- Posilování vytrvalé účasti namísto vzdávání se.
- Posilování společného hledání namísto bloudění o samotě.

Preventivní zásahy

- Začněte s předměty, které se snadno najdou, a teprve poté přejděte k těm obtížnějším.
- Chcete-li úkol upravit, snižte počet předmětů nebo zjednodušte pokyny.

Podpůrné strategie

Často dítě povzbuzujte, stanovujte dílčí cíle a využívejte vizuální podporu.

Zpětná vazba

- Používejte pozitivní zpětnou vazbu.
- Chvalte skupinovou práci a dobrou spolupráci.

Reflexe

- Zeptejte se, co bylo zábavné, co bylo obtížné, co se dětem líbilo a co se jim nelíbilo.

6.7.2 Scénář 2: Postavte velkou věž – týmová výzva

Kontext a pozadí

Společné cíle zvyšují motivaci a vytrvalost skupiny. Děti sedí ve dvojicích nebo ve skupinách s měkkými kostkami, kelímky nebo skládacími hračkami. Jako společný cíl je jim ukázán jednoduchý obrázek vysoké věže. Úkolem je spolupracovat na postavení jedné vysoké věže namísto mnoha malých.

Začlenění do každodenního života

Úkoly na budování týmového ducha lze využívat v průběhu celého dne. Děti mohou společně stavět věže, domy, silnice nebo cokoli jiného. Mohou k tomu použít různé materiály, např. kostky, recyklované materiály a hračky. Pečovatelé dávají jasné pokyny a podporují vytrvalost, když se stavby zřítí. Povzbuzují děti, aby je znovu postavily, místo aby to vzdaly.

Vzdělávací cíle / Cílové chování

- Cíle v oblasti sociální komunikace: Povzbuzování, žádání a oslavování úspěchu.
- Důraz na vývoj: Vytrvalost, spolupráce, motorické dovednosti a regulace emocí.

Koncepční přehled / Návrhy na vizuální podporu

- Obrázek nebo fotografie věže, kterou mají postavit
- Karty pro střídání se
- Karty „Zkus to znovu“
- Tabulky pokroku
- Symboly pro střídání
- Karty pro přestavbu
- Karty pokroku
- Kartička s pochvalou „Skvělá práce!“
- Smajlíky

Hlavní případ

Děti si společně vybírají kostky a střídají se při stavění. Jedno dítě může držet základnu, zatímco druhé staví kostky výš. Když věž spadne, děti jsou povzbuzovány,

aby ji společně znovu postavily. Učíme je používat pozitivní zpětnou vazbu. Oceňujeme jejich úsilí, týmovou spolupráci a vytrvalost.

Diferenciální posilování

- K povzbuzení zapojení, opětovného stavění a účasti. Příklady:
 - Chválíme to, že děti zůstanou ve skupině i poté, co věž spadne
 - Posilování snahy o další pokus namísto odchodu
- Diferenciální posilování neslučitelných chování (DRI): Posilujte kooperativní chování, které je neslučitelné s uchopením, soupeřením nebo stavěním o samotě, například:
 - Podržení kostek pro kamaráda
 - Čekání na svůj tah
 - Povzbuzování spoluhráčů

Preventivní zásahy

- Začněte s širokými stabilními základnami
- V případě potřeby použijte méně bloků

Strategie podpory

- Povzbuzování, předvádění týmové spolupráce a vizuální připomínky cílů

Rozhodnutí

Děti si vyberou:

- Která kostka přijde na řadu
- Kdo ho umístí

Zpětná vazba pomocí kartičky s hvězdičkou nebo symbolu „high-five“

- „Snažili jste se to společně!“
- „Skvěle jste pomáhali držet věž!“

Reflexe

- Co pomohlo věži vyrůst do výšky?

- Kdo dnes pomohl?

6.7.3 Scénář 3: Dokončete cestu – týmové překážkové dobrodružství

Kontext a pozadí

Děti pracují ve dvojicích nebo malých skupinách a sledují jednoduchou pohybovou trasu vytvořenou z podložek, kuželů, obručí nebo páskou vyznačených čar na podlaze. Společným cílem je, aby celý tým společně dokončil trasu.

Začlenění do každodenního života

Kooperativní pohybové trasy lze začlenit do her v interiéru, aktivit na hřišti, přechodových rutin a hodin tělesné výchovy. Děti mohou společně absolvovat chůzi po čarách, skákání po kamenech, skákání po trase nebo rovnovážné výzvy, přičemž na sebe čekají a navzájem si pomáhají. Pečovatelé mohou děti povzbuzovat k tomu, aby společně dokončily „“, a to zdůrazňováním pomocných chování, jako je držení se za ruce, čekání a povzbuzování kamarádů. Tyto společné pohybové úkoly posilují vytrvalost, spolupráci a emoční regulaci zábavným a aktivním způsobem.

Vzdělávací cíle / Cílové chování

- Cíle sociální komunikace: Povzbuzování, žádání o pomoc, čekání na řadu
- Vývojové zaměření: Vytrvalost, spolupráce, hrubá motorika, seberegulace

Stručný popis konceptu / Návrhy na vizuální podporu

- Obrázky s pořadím trasy
- Značky startu a cíle
- Karta se symbolem týmu
- Obrázky jednotlivých pohybů
- Karta „Počkej na kamaráda“
- Symbol oslavy v cíli
- Značky postupu
- Karta „Zvládli jsme to společně!“

- Karty s výběrem pohybu
- Pás s hvězdičkami
- Smajlík
- Shrnutí obrázků trasy
- Karty emocí

Hlavní scénář

Děti se pohybují po cestě a navzájem si pomáhají při chůzi, plazení nebo udržování rovnováhy. Jedno dítě může čekat, držet kamaráda za ruku nebo ho povzbuzovat. Pečovatel povzbuzuje skupinu, aby dokončila úkol společně, místo aby se každý snažil spěchat sám. Když všichni dorazí na konec, děti oslavují jako tým.

Diferenciální posilování

- Diferenciální posilování jiných chování (DRO): Posilujte trvalé zapojení, uklidnění a pokračující účast namísto vzdávání se nebo stahování se po neúspěchu. Příklady:
 - Ocenit, že zůstal se skupinou i po pádu věže
 - Posilujte snahu o další pokusy namísto odchodu
- Diferenciální posilování neslučitelných chování (DRI): Posilujte kooperativní chování, které je neslučitelné s uchopením, soupeřením nebo samostatným stavěním, například:
 - Pomoc s kostkami
 - Čekání, až přijde na řadu
 - Povzbuzování spoluhráčů

Preventivní zásahy

Začněte s jednoduchými činnostmi, jako je například položení velké základny pro stavebnice. Úspěch zvyšuje motivaci pokračovat.

Úprava úkolu

- Pokud se objeví frustrace, úkol upravte (zjednodušte ho).
- V případě potřeby použijte vizuální podporu (piktogramy).

Rozhodování

Děti se musí rozhodnout, jaký pohyb bude následovat. Musí si vybrat, kdo aktivitu zahájí.

Zpětná vazba

- Jako skupina jste byli perfektní!
- Děkujeme za trpělivost!

Reflexe

Proberte, co vás bavilo a co se vám zdálo obtížné.

6.8 SOUHRN

Kniha představuje vzájemné učení jako vhodný přístup k učení v raném dětství pro naši cílovou skupinu. Zdůrazňuje, že malé děti se efektivně rozvíjejí prostřednictvím interakce. Napodobování a sdílení zkušeností s vrstevníky jsou přirozeným přístupem. Pomocí aktivit zprostředkovaných vrstevníky rozvíjíme komunikační dovednosti, sociální kompetence a emoční kontrolu. Tyto aktivity podporují inkluzi, zejména u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

Pracovní sešit poskytuje praktické příklady pro pečovatele. Je rozdělen do pěti modulů: **vzájemné učení, dítě jako učitel, napodobování vrstevníků, sociální podpora a motivace**. Děti pracují ve dvojicích nebo v malých skupinách.

Naším cílem bylo ukázat, jak mohou každodenní rutiny a hry podporovat spolupráci, samostatnost a pozitivní vztahy s vrstevníky. Časté společné aktivity v průběhu dne mají často větší vliv na vývoj než ojedinělé nebo dlouhé a náročné aktivity. Každodenní situace, jako je hra, péče o sebe, skupinové úkoly a přechody mezi činnostmi, se stávají přirozenými příležitostmi k učení. Tyto sdílené zážitky

vytvářejí pozitivní a inkluzivní prostředí, kde je každé dítě ceněno jak jako žák, tak jako pomocník.

6.9 SEBEOHODNOCENÍ PRO PÉČOVATELE

N e	Položky	Rozhodně nesouhlasí m	Nesouhlasí m	Neutrál í	Souhlasí m	Naprosto souhlasí m
1	K zvýšení motivace dětí využívám skupinové nebo párové aktivity.					
2	Děti jsou povzbuzovány k tomu, aby pracovaly na společných cílech.					
3	Podporuji spolupráci a					

	komunikaci mezi dětmi.					
4	Aktivity jsou přizpůsobeny tak, aby nedocházelo k frustraci nebo přetížení.					
5	Dávám dětem čas na pozorování, než začnou napodobovat.					
	Používám vizuální pomůcky ke sledování pokroku při dosahování skupinových cílů.					
7	Povzbuzuji děti, aby nejprve sledovaly, než se o danou činnost pokusí.					
8	Povzbuzuji děti, aby se navzájem podporovaly a motivovaly.					
9	Využívám opakování k podpoře učení prostřednictvím					

	m napodobování.					
10	S dětmi společně přemýšlím o tom, co jim pomohlo nevzdávat se.					

6.10 HODNOCENÍ A REFLEXE KAPITOLY

Hodnocení

Zcela nesouhlasím (5 bodů)

Nesouhlasím (4 body)

Neutrální (3 body)

Souhlasím (2 body)

Naprosto souhlasím (1 bod).

Vypočítejte si celkové skóre

Okomentujte to

45–50 bodů: Úroveň mistrovství. Tuto kapitolu dokonale chápete a umíte ji flexibilně a efektivně uplatňovat.

35–44 bodů: Úroveň pokročilého. Máte pevné pochopení klíčových pojmů.

Procvičování a prohlubování některých strategií posílí vaše odborné znalosti.

25–34 bodů: Rozvíjející se úroveň. Začínáte rozumět základním principům. Zaměřte se na položky, u kterých jste nezaškrtnuli „Souhlasím“ nebo „Plně souhlasím“, abyste si upevnili své znalosti.

10–24 bodů: Začátečnická úroveň. Nacházíte se na začátku své cesty za poznáním. Tento kontrolní seznam jasně ukazuje základní oblasti, na které byste se měli při dalším studiu zaměřit.

Reflexe

Sebehodnocení pro vás

Tento kontrolní seznam není pouze nástrojem pro hodnocení, ale také průvodcem pro váš osobní a profesní rozvoj při zavádění přístupů založených na aktivním učení.

- Které strategie se vám zdají nejvhodnější?
- V jakých aktivitách vzájemného doučování se cítíte nejistěji při jejich uplatňování v každodenní praxi?
- Které části textu vyžadují více studia, procvičování nebo vedení?

6.11 ODKAZY

- Foster, T. J., Xiao, N., Pelfrey, G. L., Villasanti, H. G., Brock, M., Justice, L. (2023). Intervence zprostředkovaná vrstevníky u sociálně izolovaných předškoláků: Studie proveditelnosti v rané fázi. *Lang Speech Hear Serv Sch.* 11; 55(1):166-180. https://doi.org/10.1044/2023_LSHSS-23-00090.
- Katz, E., Girolametto, L., a kol. (2015). Intervence zprostředkovaná vrstevníky u předškoláků s ASD: Účinky na reakce a iniciativy. *Int J Speech Lang Pathol.*, 17(6):565–576. <https://doi.org/doi: 10.3109/17549507.2015.1024166>.
- O'Donoghue, M., Kennedy, N., & Murphy, C.-A. (2024). Představy předškolních dětí o realizaci intervence zprostředkované vrstevníky. *HRB Open Research*, 7, 42. <https://doi.org/10.12688/hrbopenres.13907.1>
- Watkins, L., O'Reilly, M., Kuhn, M., Gevarter, C., Lancioni, G. E., Sigafoos, J., Lang, R. (2015). Přehled intervencí zaměřených na sociální interakci zprostředkovanou vrstevníky u žáků s autismem v inkluzivním prostředí. *J Autism Dev Disord.* 45(4):1070-83. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2264-x>
- Zhang, B., Liang, S., Chen, J., Chen, L., Chen, W., Tu, S., Hu, L., Jin, H., & Chu, L. (2022). Účinnost intervence zprostředkované vrstevníky na sociální

dovednosti dětí s poruchou autistického spektra. *Translational Paediatrics*,
11(5), 663–675. <https://doi.org/10.21037/tp-22-110>



PRACOVNÍ SEŠIT PRO PÉČE O DĚTI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

**Dovednosti pro
samostatný každodenní
život u malých dětí se
speciálními
vzdělávacími potřebami**

**Damla Altın, Ph.D.
Ahmet Fidan, Ph.D.
Baran Yaşar, Ph.D.**

**ČÍSLO
JEDNOTKY:
7**

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

7.1 PŘEDMLUVA

Pro osoby se speciálními vzdělávacími potřebami nezačíná cesta k nezávislosti až v dospělosti; tato kapitola s názvem „Dovednosti pro samostatný každodenní život u malých dětí se speciálními vzdělávacími potřebami“ zkoumá klíčové propojení mezi teorií sebeurčení (SDT) a praktickým osvojováním činností každodenního života (AD). Tento obsah, určený pro ty, kteří pracují v akademickém a odborném prostředí, překlenuje propast mezi složitými psychologickými konstrukty, jako je teorie kauzální agentury, a přirozenými vzdělávacími prostředními mateřských škol a domácností.

V minulosti se vzdělávání malých dětí se zdravotním postižením často soustředilo na poslušnost a plnění úkolů pod vedením pečovatele. Současný výzkum však zdůrazňuje, že naučit děti být „kauzálním činitelem“ svých vlastních činů významně zlepšuje jejich kvalitu života. To znamená jít nad rámec mechanických dovedností, jako je oblékání nebo jídlo, směrem ke kognitivním schopnostem, jako je rozhodování, řešení problémů při vzniku překážek a stanovování osobních cílů.

V této části se zaměříme na pět základních pilířů sebeurčení: volba, rozhodování, stanovení cílů, řešení problémů a sebeřízení (někdy se tento pojem používá také jako „sebeřídění“ nebo „samostatné směřování“). Pomocí strategií založených na důkazech, jako je integrace asistenčních technologií – například modelu výuky založeného na sebeurčení (Self-Determined Learning Model of Instruction, SDLMI, přejmenovaného na Goal Time) a virtuální reality (VR) – mohou odborníci vytvářet prostředí, která „podporují autonomii“.

Cílem tohoto materiálu je poskytnout pedagogům, výzkumníkům a zkušeným odborníkům nástroje k rozvoji vnitřního pocitu kontroly u dětí. Tím, že děti podporujeme v tom, aby ve svých každodenních činnostech jednaly vědomě, učíme je nejen jak žít, ale také jak řídit svůj vlastní život.

7.2 OBSAH MODULU

Kompetence – vzdělávací cíle	Popis	Zaměření	Očekávaný výsledek
Rozhodování	Posouzení preferencí, rozlišení mezi vnitřním a vnějším zdrojem kontroly.	Podpora samostatnosti dítěte	Přechod od modelu motivovaného odborníky/rodiči/pečovatel i k modelu založenému na osobních zájmech, preferencích a iniciativě
Rozhodování	Vizuální mapování typu „pokud-pak“, hodnocení výsledků osobních rozhodnutí.	Podpora samostatnosti dítěte	Učení dětí zvažovat možnosti a předvídat výsledky
Stanovení cílů	Formulace cílů, sledování pokroku a vizualizace výsledků.	Podpora samostatnosti dítěte	Stanovování a sledování dlouhodobých i krátkodobých cílů.
Řešení problémů	Strategie podpory, adaptivní používání pomůcek (např. stoličky, upravené přístroje).	Podpora samostatnosti dítěte	Umožnění dětem rozpoznat překážku a najít řešení
Seberegulace/samostatnost	Vizuální rozvrhy, kontrolní seznamy pro sebekontrolu a pomůcky pro řízení času.	Podpora samostatnosti dítěte	Využití nástrojů, které dětem pomáhají zahájit a dokončit úkoly nezávisle na podnětech dospělých.

7.3 ROZHODOVÁNÍ

Cíl učení

Pečovatelé se naučí nabízet dětem příležitosti k rozhodování, podporovat tato rozhodnutí strukturovaným a srozumitelným způsobem a jasně definovat preference dětí.

Proč je tato kompetence důležitá?

Osoby se speciálními potřebami mají často omezené možnosti samostatného rozhodování kvůli omezením daným prostředím, očekáváním v rámci péče a komunikačním obtížím. Tato situace může omezovat možnosti dané osoby vyjádřit se, rozvíjet pocit kontroly a dosáhnout autonomie v životě (Rajaraman, Austin & Gover, 2023). Rozhodování není pouhým aktem vyjádření preference; je to také behaviorální proces, který přispívá k interakci jedince s jeho prostředím a zvyšuje jeho motivaci zapojovat se do každodenních činností. Zejména u osob se speciálními potřebami poskytování příležitostí k smysluplnému rozhodování zvyšuje zapojení jedince do činností a podporuje rozvoj vhodných komunikačních vzorců chování (Houseworth et al., 2023). Schopnost činit rozhodnutí je navíc považována za jednu ze základních složek sebeurčení a schopnosti hájit vlastní zájmy. Tato schopnost je zásadní pro to, aby byl jedinec schopen hájit své vlastní zájmy a činit nezávislá rozhodnutí v různých oblastech svého života (Rajaraman et al., 2023). Proto již od malých rozhodnutí v každodenním životě (např. jaké oblečení si obléknout, jaké jídlo si vybrat) má nabízení smysluplných možností pozitivní vliv na regulaci chování, utváření preferencí a individuální motivaci. Umožňuje také přesné posouzení vzorců preferencí jedince, rozvoj jeho komunikačního repertoáru a identifikaci posilovačů citlivých na vzdělávací cíle (Rajaraman et al., 2023).

Cílová skupina

Tato kompetence je určena pro pečovatele o děti ve věku **2–7 let** s ASD, vývojovými zpožděními, mentálním postižením, jazykovými obtížemi nebo problémy s emoční a smyslovou regulací. Aktivitu lze přizpůsobit podle vývojové úrovně dítěte a jeho komunikačních schopností.

7.3.1 Scénář 1: „Výběr oblečení“

Kontext

Domácí rutina: Ráno je čas se připravit a vybrat si oblečení.

Vzdělávací cíle/Cílový projev

3. Popište chování dítěte při výběru oblečení pomocí jasných a pozorovatelných pojmů.
4. Popište, jak dáváte dětem příležitost vybrat si vlastní oblečení, podporujete jejich rozhodovací schopnosti.

Souvislosti/východisková situace: Efe je pětileté dítě s diagnostikovanou poruchou autistického spektra (ASD); ráno se rád obléká sám. O výběru oblečení však většinou rozhoduje pečovatelský personál. V této situaci se Efe odmítá oblékat, pláče a někdy si sedne na podlahu nebo se odmítá dotknout svého oblečení. Podle pozorování pečovatelů tyto projevy chování způsobují zpoždění v ranní rutině.

Hlavní případ

Stručný popis spouštěcí události. Je čas, aby se Efe ráno připravil a oblékl.

Pečovatelka vyndá oblečení ze skříně, aniž by se Efeho zeptala, které by si vybral, a pokusí se ho obléknout. Efe se v této situaci odmítá obléknout a pláče. Pečovatelka se domnívá, že Efe projevuje problémové chování související s oblékáním. Ranní rutina se zastaví, příprava se zpozdí a veškerá pozornost pečovatelky se soustředí na Efeho reakci.

Koncepční shrnutí

V tomto scénáři Efeho odmítání obléknout se neznamená, že se obléknout nechce. Skutečným důvodem Efeho chování je to, že mu není nabídnuta možnost volby, pokud jde o výběr oblečení. Důvodem je, že k Efeho chování dochází v době, kdy mu pečovatel obvykle ráno vybírá oblečení. Tato situace omezuje Efeho potřebu autonomie a jeho schopnost rozhodovat se. Efeho pláč, sezení na podlaze nebo odmítání dotknout se oblečení má funkční důsledky, jako je upoutání pozornosti pečovatele a oddálení přechodu k další činnosti. Jelikož je Efe dítě s diagnózou poruchy autistického spektra (ASD) a komunikačními obtížemi, jeho omezené vyjadřovací schopnosti mu ztěžují verbální vysvětlení svých pocitů. Protože nedokáže říct: „Chci si prohlédnout možnosti oblečení“ nebo „Potřebuji pomoc“, sděluje své potřeby prostřednictvím svého chování. To vyžaduje, aby pečovatel reagoval podpůrně a klidně, aniž by jeho chování špatně interpretoval. Pečovatel musí nejprve pozorovat Efeho emocionální stav. V této situaci musí být pečovatel klidný a podporující. Je důležité, aby pečovatel zvážil možné scénáře, proč dítě nechce nosit oblečení. Kromě toho musí pečovatel sledovat, zda se toto chování projevuje u všech druhů oblečení.

Rozhodnutí

Efe se odmítá obléknout a pláče. Jak by měl pečovatel reagovat?

Možnost A: Naléhat na Efeho slovy: „No tak, oblékni se, už máš zpoždění.“

Možnost B: Nabídnout mu na výběr: „Chceš si obléct červené tričko, nebo modré?“ a klidně počkat na jeho odpověď.

Možnost C: Vytáhnout oblečení ze skříně a donutit Efeho, aby si ho oblékl.

Zpětná vazba pro účastníky

Možnost A: Efeův stres se může zvýšit, jeho autonomie nemusí být podporována a problémové chování se může zintenzivnit.

Možnost B: Umožňuje Efeovi vyjádřit své preference a činit rozhodnutí. Podporuje tak jeho zapojení a samostatnost.

Možnost C: Omezuje příležitosti ke komunikaci a nezávislosti. Nucení Efeho, aby si oblečení oblékl, vede k oslabení jeho schopnosti rozhodovat se v budoucnu.

Hodnocení: Účelem tohoto scénáře je zdůraznit, jak důležité je dávat dětem příležitost k rozhodování. Rozhodování podporuje schopnost dětí vyjadřovat se a osamostatňovat se. To také přispívá ke snížení problémových chování.

Příklad intervence

Přípravná fáze: Pečovatel omezí podněty, které by mohly jedince v okamžiku rozhodování rozptylovat (například televize, hluk nebo otevřená, přeplněná skříň). Následně pečovatel připraví dva předem vybrané kusy oblečení (např. dva různé svetry) vhodné pro dané počasí.

Fáze aplikace: Pečovatel drží oba kusy oblečení oběma rukama na úrovni očí dítěte a dbá na to, aby se navzájem nedotýkaly. Poté dá jasný a stručný pokyn: „Který by sis dnes chtěl obléct?“ V této fázi se pečovatel vyhýbá zbytečným vysvětlením. Po zadání pokynu dá dítěti alespoň 10–15 sekund na odpověď. Během této doby pečovatel otázku neopakuje ani nevyvíjí nátlak máváním oděvy, aby umožnil dítěti zpracovat informace. Pokud dítě neodpoví, pečovatel pokyn zopakuje a znovu počká. Jakmile dítě jakýmkoli způsobem naznačí svou preferenci (pohledem, dotykem, ukázáním nebo slovy), pečovatel výběr slovně pojmenuje: „Skvělé, vybral sis oblečení, které si dnes oblékneš!“ Ošetřovatel z programu „ “ pak okamžitě začne dítě oblékat do vybraného kusu oblečení. Okamžité zajištění výsledku volby umožňuje jedinci pochopit pocit kontroly a vztah příčiny a následku, čímž se posiluje myšlenka: „Udělal jsem rozhodnutí a stalo se toto.“

Reflexe a hodnocení

4. Jak postoj a chování pečovatele ovlivnily hlavní důvody Efeho chování?
5. Co se Efe svým chováním možná snaží vyjádřit? Je to například proto, že si chce obléknout určitý oděv, nebo proto, že si chce něco vybrat?
6. Jak nabízí možnosti na výběr podporuje rozhodovací a komunikační dovednosti žáků?

7.3.2 Scénář 2: „Výběr herní aktivity“

Kontext

Domácí rutina: Čas na herní aktivitu

Vzdělávací cíle / Cílový projev

1. Popište odmítnutí dítěte hrát si jasnými a pozorovatelnými slovy.
2. Popište, jak nabízí-li se dětem možnost vybrat si herní aktivity, podporuje to jejich rozhodovací schopnosti

Souvislosti / Východisková situace: Ali je pětileté dítě s mentálním postižením. Ali rád hraje s Legem. Když mu však pečovatel nabídne jinou hru, Ali ji odmítne. Hračky, které mu pečovatel položí před sebe, odhazuje. Pečovatel obvykle na Aliho chování reaguje verbálním pokynem, aby hračky neházel, a používá přitom výrazy jako „neházej“.

Hlavní případ

Po obědě nastává čas na Aliho hru. Pečovatelka před Aliho položí skládačku a řekne: „Tak si jdi hrát.“ Ali náhodně rozhazuje dílky skládačky po místnosti. Z tohoto důvodu k hře nedojde. Pečovatelka interpretuje Aliho chování jako neochotu hrát si a ukončí čas určený pro hru.

Koncepční shrnutí

Aliho odmítnutí hrát hru není způsobeno tím, že by si nechtěl hrát, ale spíše tím, že jeho herní preference nespočívají v hlavolamech. Toto chování tedy může pramenit z Aliho potřeby vyjádřit svou motivaci nebo preference ohledně herní činnosti. Pokud pečovatel toto chování vyloží jako „nechce si hrát“, dochází k nepochopení Aliho skutečné potřeby či sdělení, což může vést k nevhodným reakcím. V první řadě by pečovatel měl na Aliho reakci reagovat klidně. Neměl by se ho snažit k hraní nutit. Důvodem tohoto chování totiž může být právě to, že Aliovi nejsou nabízeny žádné herní možnosti a že se proces snaží strukturovat pouze jednou možností. Při hodnocení této situace z pohledu přístupu založeného na sebeurčení by si Ali měl být schopen hru vybrat sám a pečovatel by v tomto ohledu měl hrát podpůrnou roli a nabízet Aliovi různé herní možnosti.

Rozhodnutí

Ali odmítá účastnit se skládání puzzle, které mu bylo předloženo. Jak by měl pečovatelský personál v této situaci postupovat?

Možnost A: Měli byste trvat na tom, aby si s puzzle hrál. A měli byste mu dát pokyny typu: „Pojďme posbírat rozházené kousky puzzle.“

Možnost B: Řekněte: „Hraj tu hru, jinak se už nebudeš moct účastnit herních akcí,“ varoval ho.

Možnost C: Nabídněte Alimu na výběr jak skládání puzzle, tak stavění z kostek, a dejte mu možnost, aby si sám vybral, co by si chtěl zahrát.

Zpětná vazba pro účastníky

Možnost A: Trvání na tom, aby si Ali hrál s puzzle, a pokyn, aby posbíral rozházené dílky, ignoruje Aliho preference a komunikační potřeby. Tento přístup může zvýšit stres a posílit odporové chování.

Možnost B: „Výhružný tón hlasu, jako například ‚Hraj tu hru, jinak se už nebudeš moct účastnit herních aktivit‘, naznačuje škatulkování chování a vyvíjení nátlaku; Aliho sdělení je nejasné a může vést k eskalaci chování.“

Varianta C: Nabídnout Alimu na výběr jak skládanku, tak hru se stavebnicí a zeptat se: „Kterou by sis vybral?“, podporuje jeho rozhodovací schopnosti. Tento přístup zvyšuje Aliho autonomii a zapojení a pomáhá mu chápat chování jako formu komunikace.

Hodnocení: Důvodem Aliho chování není hraní her, ale to, že mu nebyla dána možnost volby. Možnost C umožňuje pečovateli nabídnout Alimu možnost volby, podporuje jeho autonomii a zapojení a pomáhá mu pochopit chování jako formu komunikace. Tento přístup dokazuje, že Ali má autonomní právo činit rozhodnutí.

Příklad intervence

Přípravná fáze: Pečovatel uspořádá prostředí tak, že z herního prostoru odstraní zbytečné rušivé prvky. Místo toho, aby před Aliho položil pouze jednu hračku, připraví pečovatel dvě předem vybrané možnosti: „Lego“, které Ali velmi miluje, a cílovou novou aktivitu, „puzzle“. Pečovatel sedí tváří v tvář s Alim na stejné úrovni (na podlaze nebo u stolu), aby dal najevo, že hra začala.

Fáze aplikace: Pečovatel drží obě možnosti na úrovni Aliho očí, v obou rukou nebo na stole, s volným prostorem mezi nimi. Dá jasný a jednoduchý pokyn: „Ali, s čím by sis dnes chtěl hrát?“ Pečovatel se vyhýbá negativním pokynům jako „Neházej“ nebo „Buď hodný“, než k něčemu dojde. Po vydání pokynu tiše počká 10–15 sekund, aby Ali mohl zpracovat vizuální informace a učinit rozhodnutí. V okamžiku, kdy Ali jakýmkoli způsobem učiní volbu (ať už sáhne po Legu, podívá se na skládačku nebo na ni ukáže prstem), pečovatel tuto volbu okamžitě slovně potvrdí: „Skvělé! Rozhodl ses hrát si s Legem – pojďme postavit věž!“ Pokud si Ali vybere skládačku (aktivitu, kterou má méně rád), je samotný akt volby posílen už jen tím, že se rozhodl.

Reflexe a hodnocení

1. Co se Ali svým chováním snažil vyjádřit?
2. Jak by mohlo označení Aliho za „náročného“ nebo „nespolupracujícího“ ovlivnit budoucí interakce?
3. Vzpomeňte si na nedávnou situaci, kdy se dítě nechtělo účastnit nějaké činnosti. Jak byste toto chování objektivně popsali?

7.3.3 Scénář 3: „Výběr svačiny“

Kontext: Domácí rutina: Čas na svačinu po návratu ze školy nebo z parku.

Vzdělávací cíle / Cílové chování

1. Popište reakci dítěte na nežádoucí situaci pomocí objektivních pojmů.
2. Analyzujte, jak nabídnutí „možnosti volby“ dítěti namísto toho, abyste mu něco přímo předložili, snižuje projevy odporu.

Pozadí / Předpoklady

Lara je čtyřleté dítě s diagnózou OSB. Je citlivá na určité textury (smyslová citlivost) a velmi lpí na svých rutinách. Obvykle má ráda jablka, ale někdy může požádat o jiné ovoce v závislosti na svých aktuálních smyslových potřebách. Pečovatelé pozorovali, že Lara někdy během jídla odstrkuje talíř.

Hlavní případ

Začátek incidentu Je čas na svačinu. Pečovatelka si pomyslí: „Lara má ráda jablka“, nakrájí jablko, naservíruje ho na talíř a postaví ho před Laru. Jakmile Lara talíř uvidí, silně ho odstrčí rukou, sleze ze židle a začne plakat před kuchyňskými dveřmi.

Pečovatelka se snaží přimět Laru, aby se znovu posadila ke stolu, a říká: „Včera jsi to s radostí jedla – proč to teď děláš?“ Lara si mezitím zakrývá uši rukama. Koncepční shrnutí V tomto scénáři nemusí to, že Lara odstrkuje talíř, nutně znamenat, že ovoce jíst nechce. Lara možná v tu chvíli prostě nemá chuť na konzistenci jablka, nebo

reaguje tím, že nebyla zapojena do celého procesu. Dalo by se říci, že toto chování vyvolala absence jiné možnosti ovoce.

Rozhodnutí

Lara odstrčila talíř a pláče. Jak by měla pečující osoba reagovat?

Možnost A: „Chovej se prosím slušně. Podívej se na ty hezké plátky jablka, které jsem ti nakrájela. Pokud to nedojíš, nepůjdeme do parku.“

Možnost B: Odložte talíř stranou a chvíli počkejte, pak ukažte dvě různá ovoce (např. jablko a banán) a zeptejte se: „Chceš jablko nebo banán?“ (Prezentace vizuálních možností)

Možnost C: Řekni: „Stejně to sníš, až budeš mít hlad,“ a nech Laru v kuchyni o samotě.

Zpětná vazba pro účastníky

Varianta A: Vazuje motivaci dítěte na vnější proces (odměnu v podobě návštěvy parku) namísto vnitřního a nezmírňuje její smyslové nepohodlí.

Možnost B: (Správný přístup) Dává Láře pocit, že má situaci pod kontrolou. Vizuální podpora (ukázání ovoce) napomáhá rychlosti sluchového zpracování a podporuje její autonomii.

Možnost C: Ignoruje Lariny pokusy o komunikaci a může vyvolat pocit nejistoty.

Hodnocení: Tento scénář ukazuje, že „nabízení možností“ není pouhou preferencí, ale také preventivním zásahem (proaktivní strategií), který pomáhá odvrátit krizové situace.

Příklad intervence

Přípravná fáze: Pečovatel před svačinou připraví podněty v kuchyni. Pokud je zapnutá televize, vypne ji, a pokud vydává hluk nějaký kuchyňský spotřebič, vypne i ten. Místo toho, aby Laru postavil před ni náhodný talíř, připraví pečovatel vizuální kartičky s vyobrazením dvou různých svačin, které jsou doma k dispozici a které

Lara může jíst, a tyto kartičky Laru ukáže (například jablko a balíček sušenek nebo jablko a banán).

Fáze aplikace: Pečovatel drží možnosti na úrovni Lariných očí, v obou rukou nebo na stole s mezerou mezi nimi. Dá jasný a přímý pokyn: „Kterou by sis dala jako svačinu?“ Pečovatel se vyhýbá zbytečným komentářům, jako je „Podívej, jablko je plné vitamínů“ nebo „Včera jsi měla sušenky“, které by mohly Laru zmást. Po zadání pokynu pečovatel tiše počká 10–15 sekund, aby Lara mohla možnosti prohlédnout a rozhodnout se. Během této doby nemává talířem směrem k Láře ani na ni nevyvíjí tlak opakováním otázky. Pokud se Lara nerozhodne, pečovatel pokyn zopakuje ještě jednou se stejným klidem. V okamžiku, kdy Lara natáhne ruku, ukáže prstem, podívá se na svačinu nebo si jednu vybere slovně, pečovatel tuto volbu okamžitě potvrdí. Poté Láře vybranou svačinu neprodleně nabídne nebo ji položí na její talíř.

Reflexe a hodnocení

1. Jak by předpoklad pečovatele, že „Lara má ráda jablka“, mohl zabránit tomu, aby v daném okamžiku rozpoznal Lariny potřeby?
2. Mohlo by to, že Lara odstrčila talíř a zakryla si uši, být známkou smyslové přetíženosti?
3. Proč je nabídka omezeného výběru (2 možnosti) účinnější než položení otevřené otázky typu „Co bys chtěla jíst?“

7.4 ROZHODOVÁNÍ

Cíl výuky

Pečovatelé se naučí, jak důležité je dávat dětem příležitost volit a rozhodovat se. V rámci tohoto procesu nabídnou dítěti různé možnosti, což mu umožní projevit své rozhodovací schopnosti. Cílem je pochopit, jak rozhodovací schopnosti podporují autonomii dítěte, jeho komunikační dovednosti, schopnost řešit problémy a motivaci k účasti na činnostech.

Proč je tato kompetence důležitá?

Výuka rozhodovacích dovedností u osob se speciálními potřebami hraje klíčovou roli ve vývoji kognitivních funkcí, sebeurčení a dovedností pro samostatný život (Wehmeyer, 2004; Rajaraman, Austin & Gover, 2023). Důvodem je, že v rozhodovacím procesu se děti učí hodnotit vztah mezi možnostmi a výsledky; to je důležité nejen pro akademický úspěch, ale také pro řešení problémů, s nimiž se setkávají v každodenním životě. Výzkum (Rajaraman et al., 2023; van der Plas, Mason & Happé, 2023) ukázal, že příležitosti k rozhodování zvyšují schopnost dětí převzít odpovědnost, předvídat výsledky a jednat samostatně. Dále se zdůrazňuje, že rozhodovací dovednosti úzce souvisejí s regulací emocí a procesy sociálního rozhodování (van der Plas, Mason & Happé, 2023). Dovednosti v oblasti rozhodování jsou navíc považovány za nezbytnou kompetenci pro zvýšení zapojení dětí do každodenních činností a pro rozvoj jejich schopností řešit problémy. Závěrem lze říci, že je zřejmé, že výuka dovedností v oblasti rozhodování u dětí a podpora těchto dovedností přispívá k rozvoji v mnoha oblastech. Dále lze konstatovat, že dovednosti v oblasti rozhodování posilují postavení dětí v oblastech, jako je autonomie a samostatný život.

Cílová skupina

Tato kompetence je určena pro pečovatele o děti ve věku 2–7 let s poruchou autistického spektra (ASD), vývojovými zpožděními, mentálním postižením, jazykovými obtížemi nebo problémy s emoční a smyslovou regulací. Aktivitu a příklady lze přizpůsobit schopnostem dítěte, jeho komunikačním dovednostem a konkrétním každodenním rutinám.

7.4.1 Scénář 1: „Volba ranního režimu“

Kontext

Ali navštěvuje kurz dovedností pro samostatný život. Učí se, jak si během ranního režimu sám organizovat své úkoly.

Vzdělávací cíle/Cílový projev

1. Umožnit dítěti využívat své rozhodovací schopnosti tím, že vyjádří své vlastní preference.
2. Naučit ho hodnotit možnosti a zvažovat možné výsledky během rozhodovacího procesu.

Souvislosti/východisková situace: Ali je sedmileté dítě s diagnostikovanou poruchou autistického spektra (ASD). Aliho kognitivní a sociální vývoj je na dobré úrovni. Ali ráno vykonává některé úkoly, jako je úklid svého pokoje a příprava tašky. V rámci každodenní rutiny pečovatel někdy požádá Aliho, aby nejprve uklidil svůj pokoj, a jindy, aby nejprve připravil tašku. Ali v této situaci neví, který úkol má udělat jako první. To zpožďuje úkoly, které Ali musí dokončit.

Hlavní případ

Během ranní rutiny, zatímco si Ali balí tašku, pečovatel mu dá pokyn: „Uklidni si pokoj a pak si sbal tašku.“ Den předtím ho pečovatel požádal, aby si nejprve sbalil tašku. V této situaci si Ali nebyl jistý, co má udělat jako první. Když pečovatel viděl, že Ali nic nedělá, vyložil si to tak, že Ali své úkoly nechce plnit.

Koncepční shrnutí

To, že Ali nejednal v souladu s danými pokyny, není způsobeno tím, že by tyto úkoly nechtěl vykonat. Důvodem je, že Ali je dítě, které je schopno tyto úkoly vykonat samostatně. Jak je vidět v uvedeném příkladu, Ali se nejprve rozhodl sbalit si tašku. Když nastala situace, která byla v rozporu s jeho vlastním rozhodnutím, dané úkoly neprovedl. Pečovatel by měl na Aliho reakci nejprve reagovat klidně. Měl by počkat, až se Ali rozhodne, zda si nejprve uklidí pokoj, nebo si sbalí tašku. Při hodnocení této situace z pohledu přístupu založeného na sebeurčení by si Ali měl moci vybrat své vlastní hry a pečovatel by v tomto ohledu měl hrát podpůrnou roli.

Rozhodnutí

Když jsou pečovateli Alimu dány pokyny, je patrné, že Ali své povinnosti neplní. Jak by mělo být chování pečovatele Aliho interpretováno?

Možnost A: Aliho chování je reakcí na to, že bylo jeho rozhodnutí ignorováno; pokud nebude podporováno jeho právo na volbu, může to v budoucnu snížit jeho ochotu spolupracovat.

Možnost B: Ali pokyn nesplnil, protože nechtěl plnit přidělené úkoly a nechtěl převzít odpovědnost.

Možnost C: Aliho chování je náhodné a nesouvisí s právem na volbu.

Zpětná vazba pro účastníky

Možnost A: Nabídnutí dvou možností, například „Chceš si nejdřív sbalit tašku, nebo uklidit pokoj?“, podporuje Aliho rozhodovací schopnosti. Tento přístup posiluje Aliho schopnost sebeurčení, zvyšuje spolupráci a pomáhá mu chápat chování jako formu komunikace.

Možnost B: Trvat na tom, aby Ali „nejprve uklidil svůj pokoj“, a očekávat, že změní své rozhodnutí, ignoruje Aliho potřebu rozhodovat se. Tento přístup vysílá signál, že kontrola leží výhradně na dospělém, a může vést k nárůstu odporového chování.

Možnost C: Domnívat se, že Aliho reakce je náhodná, a toto chování ignorovat, neuspokojuje Aliho potřebu autonomie; v dlouhodobém horizontu to může vést k ještě vzdorovitějšímu chování.

Hodnocení: Po zhodnocení možností je zřejmé, že správnou odpovědí je možnost A. Tato možnost totiž podporuje dovednosti v oblasti autonomie tím, že ponechává možnost rozhodování na dítěti. Tato možnost také zvyšuje spolupráci a snižuje pravděpodobnost problémového chování.

Příklad intervence

Přípravná fáze: Pečovatel připraví pro Aliho dvě vizuální kartičky s nápisy „Uklidit můj pokoj“ a „Sbalit mi tašku“. Pod tyto kartičky se umístí šablona „Před/Po“. Tato vizuální pomůcka pomáhá Alimu proměnit zmatek v jeho mysli v konkrétní plán.

Fáze aplikace: Když Ali začne svou ranní rutinu a projeví známky nerozhodnosti (ztuhne, zaváhá), pečovatel zasáhne:

Zachovejte klid: Pečovatel na Aliho netlačí ani nezvyšuje hlas.

Nabídněte možnosti: Pečovatel ukáže Alimu vizuální kartičky a zeptá se: „Ali, s čím bys dnes rád začal svůj den? Chceš si nejdřív uklidit pokoj, nebo si nejdřív sbalit tašku?“

Čekací doba: Ali má alespoň 15 sekund na to, aby informace zpracoval a zvážil, co by si sám vybral. Pečovatel během této doby za Aliho nerozhoduje. Když si Ali vybere kartu a umístí ji do sekce „Nejdřív“, pečovatel toto rozhodnutí potvrdí: „To je skvělý plán! Rozhodl ses, že si dnes nejdřív sbalíš tašku. Je to tvoje volba.“ V tomto procesu přebírá Ali roli jedince, který si organizuje své vlastní ráno, namísto toho, aby pouze plnil vnější příkazy. Tento přístup posiluje Aliho motivaci a zároveň eliminuje mocenské souboje mezi ním a pečovatelem.

Reflexe a hodnocení

1. Proč Ali neprovedl úkoly, které obvykle provádí?
2. Co se Ali snažil sdělit tím, že neuposlechl pokyny?
3. Co můžete udělat, abyste v podobné situaci podpořili rozhodovací chování dítěte?

7.4.2 Scénář 2: „Výběr barevných tužek“

Kontext

Aktivita ve volném čase: Zahájení výtvarné činnosti po skončení vyučování.

Vzdělávací cíle/Cílový projev

Podpořit dítě při rozhodování z nabízených možností.

Objektivně pozorovat a popsat chování dítěte při rozhodování.

Porozumět tomu, jak podpůrný přístup pečovatele zvyšuje autonomii a zapojení dítěte.

Souvislosti/podmínky: Elif je sedmileté dítě s mírným mentálním postižením. Ráda maluje. Elif nejraději maluje během volnočasových aktivit, které jsou součástí jejího denního režimu. Obvykle pečovatelka vybírá pastelky a dává pokyny, jako například: „Teď si vezmi tuto barvu a vybarvi tím tuto část.“ V této situaci Elif často zůstává pasivní nebo nechce malovat. Pokud však pečovatelka do výběru barev nezasahuje, Elif pokračuje v malování pastelkou, kterou si sama vybrala.

Hlavní případ

Po dokončení domácích úkolů se Elif věnuje volnočasové aktivitě – malování.

Pečovatelka přinese Elif pastelky. Ačkoli Elif ukáže rukou na pastelky, pečovatelka jí dá pastelku, kterou si sama vybrala. Elif však nechce malovat. Zpočátku pečovatelka předpokládá, že Elif malovat nechce. Poté Elif pozoruje, aniž by zasahovala. Po chvíli Elif sahá na několik pastelek, jednu z nich vezme, začne malovat a říká pečovateli z : „Tohle je oblíbená barva mé kamarádky. Proto jsem si ji vybrala.“ Když pečovatelka řekne: „Dobře, to se ti povedlo,“ Elif má radost a pokračuje v malování.

Koncepční shrnutí

V tomto scénáři by mělo být Elifino chování, kdy nejprve odmítla malování a poté s ním začala, chápáno jako projev komunikace a preference. Protože Elif nechtěla malovat, když jí pečovatelka podala pastelku, kterou pro ni vybrala, počkala si, až si vybere pastelku, která se jí líbila, a teprve poté začala malovat na základě svého vlastního rozhodnutí. Toto chování je známkou schopnosti rozhodování a sebeurčení. Elifino slovní vysvětlení: „Tahle barva je oblíbená barva mé kamarádky. Proto jsem si ji vybrala,“ ukazuje, že svým chováním vyjádřila svou volbu a její důvod v sociálním kontextu. Nezasahování pečovatele, pozorování a následná

pozitivní zpětná vazba („Skvělá práce!“) podporují Elifinu autonomii a zvyšují její motivaci.

Rozhodnutí

Když za Elif maluje pečovatelka, lze pozorovat, že Elif své úkoly neplní. Bylo však zjištěno, že Elif pokračuje v malování, když si barvu vybere sama. Jak by se mělo chování pečovatelky interpretovat?

Možnost A: Elifino chování je náhodné a nesouvisí s volbou.

Možnost B: Elifino chování je způsobeno tím, že nechce spolupracovat.

Možnost C: Elifino chování je reakcí na to, že její rozhodnutí bylo ignorováno. Při výběru své oblíbené barvy navázala spojení se situací, která je pro ni důležitá.

Zpětná vazba pro účastníky

Možnost A: Domnívat se, že Elifina reakce je náhodná, a toto chování ignorovat, neuspokojuje Elifinu potřebu autonomie a vede ji k tomu, že se začne vyhýbat aktuální činnosti.

Možnost B: Poté, co se Elif rozhodla pro barvu, kterou chtěla, reagovala pozitivně na reakce pečovatele (například na pochvalu). To vylučuje situaci, kdy by nechtěla spolupracovat.

Varianta C: Elif tak reagovala, protože se nemohla rozhodnout, jakou barvu si vybere. Když však dostala možnost rozhodnout se sama, její motivace vzrostla a aktivitu dokončila.

Hodnocení: Při vyhodnocení možností je zřejmé, že správnou odpovědí je možnost C. Tato možnost totiž podporuje dovednosti v oblasti autonomie tím, že ponechává možnost rozhodování na dítěti. Tato možnost také zvyšuje spolupráci a snižuje pravděpodobnost problémového chování.

Příklad intervence

Přípravná fáze: Pečovatel před zahájením volnočasové aktivity omezí podněty, které by mohly dítě v okamžiku výběru rozptýlovat (např. televize, hluk nebo nepořádek z jiných materiálů na stole). Poté, co dítě dokončí domácí úkoly, připraví pečovatel dvě nebo tři pastelky různých barev (např. červenou a modrou), které jsou předem určeny a které by mohly dítě při vybarvování zaujmout.

Fáze aplikace: Pečovatel drží pastelky na úrovni očí dítěte a dbá na to, aby se nedotýkaly, nebo je vyrovná vedle sebe na stole. Poté pečovatel dá jasný a stručný pokyn: „Jakou barvu bys dnes chtěl použít na vybarvování?“ V této fázi se pečovatel vyhýbá zbytečným vysvětlením nebo direktivním pokynům typu „No tak, vezmi si tu modrou“, aby zabránil tomu, že se dítě stane pasivním. Po zadání pokynu pečovatel nechá dítě reagovat alespoň 10–15 sekund. Během této doby pečovatel otázku neopakuje ani nevyvíjí tlak máváním pastelkami; nechá dítě pastelky prozkoumat a zpracovat si vlastní vnitřní důvody pro výběr. Pokud dítě nereaguje, pečovatel pokyn klidně zopakuje a znovu počká.

Jakmile dítě jakýmkoli způsobem dá najevo svou preferenci (dotkne se tužky, vezme ji do ruky nebo to vyjádří slovně), pečovatel tuto volbu slovně pojmenuje a potvrdí: „Skvělé, vybral sis tužku, kterou si sám vybarvíš!“ Pečovatel pak dítěti okamžitě umožní začít vybarvovat vybranou tužkou. Zajištění toho, že výsledek volby (malování vybranou barvou) nastane okamžitě, umožňuje dítěti uchopit pocit autonomie, pocit kontroly a vztah příčiny a následku, čímž se posiluje myšlenka: „Udělal jsem rozhodnutí a stalo se tohle.“

Reflexe a hodnocení

1. Proč Elif nevyplnila tu omalovánku?
2. Co se Elif snažila vyjádřit tím, že odmítla barvu, kterou jí nabídli?
3. Co můžete udělat, abyste podpořili rozhodovací chování dítěte v podobné situaci?

7.4.3 Scénář 3: „Rozhodování o režimu po škole“

Kontext: Program po škole: Plánování pořadí času stráveného s tabletem a domácích úkolů.

Vzdělávací cíle / Cílové chování

1. Pomozte dítěti analyzovat časový rozdíl mezi dvěma různými možnostmi a jeho vliv na jeho úroveň energie večer.
2. Rozhodněte o pořadí zavedených činností a rozvíjejte rozhodovací schopnosti dítěte.

Souvislosti / Předpoklady Kaan (8) se musí po příchodu ze školy rozhodnout, zda bude používat tablet, nebo dělat domácí úkoly. Osoba pečující o Kaan očekává, že se Kaan rozhodne nejen na základě toho, „co chce dělat“, ale také s ohledem na důsledky svého rozhodnutí.

Hlavní případ

Začátek příběhu Kaan se vrací ze školy. Na rozhodnutí má čas do večere.

Opatrovatel mu představí možnosti:

Možnost 1: Pokud si teď bude hrát na tabletu, udělá si domácí úkoly po večeři.

Možnost 2: Pokud si teď udělá domácí úkoly, bude si hrát na tabletu po večeři.

Kaan nejprve okamžitě požádá o tablet. Pečovatelka otevře hodnotící tabulku a řekne: „Volba je na tobě, ale musíš přemýšlet o důsledcích.“

Koncepční shrnutí Když Kaan řekne: „Tablet teď“, ví, že pokud si vybere tuto možnost, bude muset po večeři udělat domácí úkoly, ale pokud si domácí úkoly udělá teď, bude si po večeři moci hrát na tabletu. Při rozhodování se však od něj očekává, že zváží a přijme důsledky svého rozhodnutí.

Koncepční shrnutí

Když Kaan řekne: „Tablet teď“, ví, že si po večeri bude muset udělat domácí úkoly a že pokud si je udělá teď, bude si po večeri moci hrát hry na tabletu. Při těchto rozhodnutích se však od něj očekává, že zváží důsledky a přijme je.

Rozhodnutí

Kaan říká: „Chci si teď hrát na tabletu.“ Jak by ho měl pečovatel nasměrovat?

Možnost A: „Ne, nejdřív si musíš udělat domácí úkoly; taková je pravidla.“

(Autoritativní přístup)

Možnost B: Ukážete Kaanovi „Tabulku energie a času“, aby si mohl představit, jak se bude cítit v 20:00 v závislosti na každé volbě, a necháte ho rozhodnout. (Vhodný přístup)

Možnost C: Dejte Kaanovi tablet, ale pokud si po večeri neudělá domácí úkoly, zakážete mu tablet na další den. (Přístup založený na trestu)

Zpětná vazba pro účastníky

Varianta A: Trvání na striktním pravidle typu „Ne, nejdřív domácí úkoly, taková je pravidla“ představuje autoritářský přístup. Ten ignoruje Kaanovu potřebu autonomie a nenaučí ho logickou souvislost mezi jeho volbami a jejich důsledky. Z dlouhodobého hlediska to může zvýšit jeho odpor a snížit jeho motivaci ke spolupráci.

Varianta B: Předložení „tabulky energie a času“ Kaanovi mu umožňuje vizualizovat, jak se bude při každé volbě cítit v 20:00. Tím, že konečné rozhodnutí nechá na něm, pečovatel podporuje Kaanovy rozhodovací schopnosti a sebeurčení. Tento přístup zvyšuje jeho vnitřní motivaci a pomáhá mu pozitivně reagovat na rutinu, protože má pocit, že má kontrolu nad svým vlastním rozvrhem.

Varianta C: Okamžité vydání tabletu a vyhrožování zákazem na další den, pokud nebude domácí úkol hotový, je přístup založený na trestu. I když by to mohlo vyřešit bezprostřední problém, nepomáhá to Kaanovi pochopit přirozené důsledky jeho

činů. Místo toho, aby se naučil hospodařit se svým časem, může Kaan vykazovat vyhýbavé chování nebo plnit úkoly pouze ze strachu z trestu, nikoli z pocitu odpovědnosti.

Příklad intervence

Přípravná fáze: Pečovatel položí před Kaana tabulku se dvěma sloupci. Tabulka má nadpisy „Moje volba“ a „Co se stane po večeři?“

Fáze aplikace: Pečovatel společně s Kaanem nakreslí mapu obou cest. Pečovatel řekne: „Kaane, tady jsou cesty pro obě možnosti. Pokud si vybereš horní cestu, po večeři na tebe bude čekat domácí úkol. Pokud si vybereš spodní cestu, po večeři na tebe bude čekat hra. Který výsledek preferuješ?“ a tiše počká 15 sekund. Bez ohledu na to, kterou možnost si Kaan vybere (i když si vybere scénář A), pečovatel toto rozhodnutí potvrdí: „Rozumím; rozhodl ses hrát hru na tabletu a odložit si domácí úkoly na později. Udělejme z toho náš plán.“ Kaanovy rozhodovací schopnosti jsou posíleny ne proto, že „udělal správnou věc“, ale proto, že byl schopen „ovlivnit výsledek“.

Reflexe a hodnocení

Co můžete v podobné situaci udělat, abyste povzbudili dítě k rozhodování (a k přemýšlení o důsledcích)?

7.5 STANOVENÍ CÍLŮ (GS)

Cíl učení

Pečovatelé se naučí rozpoznat, že konkrétní cíle vedou k lepším výkonům. Budou podporovat stanovování funkčních cílů a opatření, která pomohou dětem se speciálními vzdělávacími potřebami dosáhnout jejich cílů.

Proč je tato kompetence důležitá?

Tradiční a běžné postupy speciálního vzdělávání pro malé děti se speciálními vzdělávacími potřebami jsou obecně založeny na intenzivním vedení dospělých a vnější motivaci a posilování. V důsledku toho se děti stávají více závislými na vnější motivaci a posilování, zejména při plnění náročných úkolů. To vede k závislosti na dospělých při plnění úkolů a také narušuje jejich samostatnost. Praktické stanovování cílů pro malé děti jim pomáhá propojit jejich cíle s kroky potřebnými k jejich dosažení. Naučit děti stanovovat si cíle a podporovat jejich schopnosti k jejich dosažení může pomoci snížit jejich závislost na dospělých/pečovateli, podpořit pocit úspěchu a posílit jejich samostatnost.

Cílová skupina

Tato kompetence je určena pečovateli o děti ve věku **2–7 let** s mentálním postižením, vývojovými zpožděními, jazykovými obtížemi nebo problémy s emoční a smyslovou regulací, včetně poruch autistického spektra (ASD). Možné cíle a související podpora mohou být přizpůsobeny na základě aktuálních potřeb a výkonnosti dítěte.

7.5.1 Scénář 1: „Udržování pořádku ve skříni“

Kontext

Domácí rutina: Čas na převlečení

Vzdělávací cíle/Cílový projev

5. Pečovatel si uvědomí, že příčinou nepořádku ve skříni je nedostatek kategorizace a cíle pro ukládání věcí a souvisejících dovedností.
6. Podpora dítěte při stanovení konkrétních a dosažitelných cílů a souvisejících dovedností týkajících se udržování pořádku v šatníku.

Souvislosti/východisková situace: Serra je sedmileté dítě s Downovým syndromem, které má potíže s udržováním pořádku ve skříni. Hlavním důvodem tohoto problému je to, že Serra neukládá své oblečení na určená místa ani do krabic. V

důsledku toho má potíže najít oblečení, které potřebuje, což vede k ještě většímu nepořádku ve skříni.

Hlavní případ

V 19:30 se Serra převléká před odchodem do školy. Pečovatelka vstoupí do pokoje a řekne: „Je čas jít do školy. Ještě ses neoblékla? Proč máš skříň tak nepořádek?“ Serra zpanikaří a rychle se oblékne. Oblečení nahodile ukládá na nevhodná místa. Pečovatelka ji varuje: „Pokud to budeš dělat, budeš mít ve skříni vždy nepořádek. Nebudeš pak snadno nacházet své oblečení.“ V tomto scénáři je nepořádek v Serřině šatníku důsledkem toho, že nedodržela konkrétní, jasně definované postupy vyžadované při oblékání. Ačkoli se Serra snaží udržovat svůj šatník uklizený, není schopna svého cíle dosáhnout, protože při předchozích oblékacích rutinách nedodržela nezbytné kroky k jeho uspořádání. Uvědomění si této skutečnosti poskytuje pečovateli správný úhel pohledu, aby mohl Serru podpořit při stanovování konkrétních, dosažitelných cílů. Prvním krokem při stanovování cílů s pomocí pečovatele by mohlo být, aby pečovatel určil a držel se malých, konkrétních cílů, které dítěti pomohou udržovat pořádek ve skříni během rutinního oblékání. Cílem je, aby dítě postupně dosahovalo funkčních cílů, čímž se zachovají podmínky pro následující kroky – jinými slovy, aby se eliminovaly situace, které brání dosažení cíle. To dítěti umožňuje rozpoznat souvislost mezi svými cíli, chováním a aktuální situací či výsledkem. Tento přístup může zajistit, že dítě náležitě provede chování nezbytné pro udržení pořádku ve svém šatníku.

Intervence

Pečovatel s ohledem na Serrův věk, uspořádání skříně a oblečení stanoví konkrétní kroky k udržení pořádku ve skříni (složení pyžama, zavěšení košil, uložení ponožek do zásuvky atd.). Tyto kroky jsou zapsány spolu s doprovodnými obrázky a nalepeny na vnitřní stranu dvířek skříně. Během intervenční fáze Serra tento proces

zvládá samostatně tím, že si po každém oblékání prohlíží seznam kroků vyvěšený na dvířkách skříně. Pečovatel do tohoto procesu přímo nezasahuje; místo toho v vhodnou denní dobu klade Serře otázky, jako například: „Jaký jsi měla den? Je tvoje skříň uklizená? Uložila jsi oblečení na správné místo?“ Pokud Serra dosáhne svého cíle, pečovatel ji v tom podpoří otázkami typu: „Výborně, vedla sis skvěle! Nebylo to takhle pro tebe hezčí a snazší? Jak ses cítila, když byla tvoje skříň uklizená?“ Pokud ho nedosáhne, společně proberou, proč se jí to nepodařilo a s kterým krokem měla potíže, a připraví se na další rutinu. Jakmile Serra začne kroky provádět důsledně, pečovatel postupně omezuje svou podporu a pouze se ptá nebo kontroluje, zda je její skříň uklizená. V závěrečné fázi Serra rutinu dokončí zcela samostatně, aniž by se dívala na vizuální seznam. Nakonec může Serra vizuální seznam ze své skříně odstranit.

Reflexe a hodnocení

1. Jaké strategie pečovatelka použila, aby pomohla Serře stanovit a dosáhnout jejího cíle?
2. Zvažte možné výsledky podpory, kterou pečovatelka poskytla Serře při stanovení a dosažení cíle.

7.5.2 Scénář 2: „Čištění zubů dvakrát denně“

Kontext

Domácí rutina: Čištění zubů ráno a večer

Vzdělávací cíle / Cílový projev

1. Pečovatel si uvědomí, že důvodem nepravidelného čištění zubů není to, že by se jednalo o „nepozorné nebo tvrdohlavé dítě“, ale spíše o nedostatek cílů a dovedností souvisejících s jednotlivými kroky při čištění zubů.
2. Podpořit dítě při stanovení konkrétních cílů pro čištění zubů dvakrát denně a při rozvoji souvisejících dovedností.

Souvislosti / Východisková situace: Tuna je šestiletý chlapec s ADHD, který má potíže s udržením pravidelného návyku čištění zubů. Hlavní příčinou problému je to, že Tuna buď vynechává čištění zubů úplně, nebo si zuby nečistí dostatečně dlouho. V důsledku rizik pro zdraví zubů se tato rutina stává každodenním zdrojem konfliktů.

Hlavní případ

V 9:00 si Tuna před spaním obléká pyžamo. Do pokoje vstoupí pečovatelka. Při vstupu do pokoje se zeptá: „Tuno, vyčistil sis zuby?“ Tuna se na pečovatelku podívá a zavrtí hlavou. Pečovatelka řekne: „Každý večer je to stejné! Proč si to nikdy nezapamatuješ?“ Tuna nervózně odejde do koupelny a za pár vteřin se vrátí. Pečovatel říká: „Za tak krátkou dobu si zuby vyčistit nemůžeš.“ „Jsi tak nedbalá, že ti zuby shnijí, když v tom budeš pokračovat!“ varuje ji.

V tomto scénáři pramení Tunaova neschopnost dodržovat rutinu čištění zubů z toho, že si nevzpomene, že si má zuby vyčistit ráno a před spaním. Navíc při čištění zubů nedokáže dostatečně dodržet jednotlivé kroky, pravděpodobně kvůli ADHD. Tuna si chce čistit zuby dvakrát denně a mít na to dostatek času. Neupomíná se však na čištění zubů a nebyly stanoveny jasné cíle ani postup, kdy, jak a jak dlouho by si měl zuby čistit. Uvědomění si této situace umožňuje pečovateli získat správný nadhled, díky čemuž může Tunu podpořit stanovením konkrétních a dosažitelných cílů a použitím připomenutí. tím krokem při stanovování cílů s pomocí pečovatele by mohlo být použití připomenutí pro cíl čištění zubů dvakrát denně – po snídani a před spaním. Za druhé by pečovatel měl Tunu podpořit při stanovení cíle zahrnujícího malé a konkrétní kroky a tyto kroky podpořit vizuálními pomůckami.

Tento přístup umožňuje dítěti uvědomit si souvislost mezi svým chováním a výsledky (pravidelné čištění zubů = zdravé zuby).

Intervence

Pečovatel s ohledem na Tunaův věk a konkrétní okolnosti, jako jsou potíže s pozorností a pamětí vyplývající z ADHD, stanoví konkrétní kroky nezbytné pro rutinu čištění zubů s Tunaem (například vzít kartáček, nanést zubní pastu, čistit zuby po dobu 2 minut, vypláchnout ústa, odložit kartáček). Tyto kroky jsou zaznamenány spolu s doprovodnými obrázky a vyvěšeny v blízkosti umyvadla, například na okraji zrcadla. Kromě toho se zubní kartáček a zubní pasta ráno nechávají na viditelném místě poblíž Tunaova oblečení nebo postele, aby si vzpomněl/a na čištění zubů.

Během intervenční fáze zvládá Tuna tento proces samostatně tím, že se ráno a před spaním podívá na seznam kroků. Pečovatel do procesu přímo nezasahuje; místo toho v vhodnou chvíli klade Tuna otázky, jako například: „Vyčistil/a sis dnes ráno zuby? Podařilo se ti dodržet jednotlivé kroky?“ Pokud Tuna dosáhne svého cíle, pečovatel ho/ji v tom podporuje otázkami typu: „Výborně, vedl/a sis skvěle! Jak se cítíš, když máš čisté zuby?“ Pokud Tuna úkol nezvládne, společně proberou, proč to bylo obtížné, a připraví se na další rutinu. Jakmile Tuna začne kroky provádět důsledně, pečovatel postupně omezuje pomoc a pouze se ptá nebo kontroluje, zda si zuby vyčistil. V závěrečné fázi Tuna rutinu absolvuje zcela samostatně, aniž by se díval na vizuální seznam. Nakonec může Tuna vizuální seznam zcela vynechat.

Reflexe a hodnocení

1. Jaké strategie použil pečovatel, aby pomohl Tunaovi stanovit a dosáhnout jeho cíle v oblasti čištění zubů?
2. Zhodnoťte potenciální dlouhodobé důsledky toho, že pečovatelka podporovala Tunu v tomto postupu.

7.5.3 Scénář 3: „Každodenní vypracovávání domácích úkolů“

Kontext

Domácí rutina: Čas na domácí úkoly po škole

Vzdělávací cíle/Cílový projev

1. Pečovatel si uvědomí, že důvodem nedokončených domácích úkolů není „lenost nebo neochota“ dítěte ani jeho postižení, ale spíše nedostatek cílů a dovedností souvisejících s jednotlivými kroky při plnění domácích úkolů.
2. Podpořit dítě při stanovení konkrétních cílů pro pravidelné každodenní plnění domácích úkolů a při rozvoji příslušných dovedností.

Souvislosti/východisková situace: Selim je devítiletý chlapec s mentálním postižením, který má potíže s organizací a pravidelným dokončováním domácích úkolů.

Kořenem problému je to, že Selim neví, jak s domácími úkoly začít, jak dlouho by se měl učit, ani že proces vypracovávání domácích úkolů není rozdělen na konkrétní kroky. Výsledkem je, že domácí úkoly zůstávají nedokončené nebo nejsou vypracovány vůbec, což se většinu večerů stává zdrojem stresu.

Hlavní případ

V 17:00 se Selim vrací ze školy, převlékne se, dá si svačinu a hraje si s kamarády. Po těchto činnostech následuje čas na domácí úkoly. Pečovatel zahájí čas na domácí úkoly tím, že zkontroluje a vysvětlí dětem zadání. O dvacet minut později pečovatelka vejde do obývacího pokoje a řekne: „Selime! A co tvé domácí úkoly?“ Selim odpoví: „Nemůžu začít, protože nevím, kde mám začít.“ Pečovatelka řekne: „Vysvětlila jsem ti to. Je to každý den to samé, nemáš žádnou zodpovědnost!“ Selim nervózně sáhne po svých pracovních listech, vytáhne sešit, ale sedí tam a neví, co má dělat. Pečovatelka dodá: „Jestli budeš tak líný, ve škole neuspěješ. Pospěš si a dodělej to!“ V tomto scénáři pramení Selimova neschopnost dodržovat rutinu při domácích úkolech z toho, že si neosvojil konkrétní, postupné kroky potřebné pro

tento proces. I když Selim chce dělat domácí úkoly, nevytvořil si jasný cíl zahrnující kroky, jak začít, jak dlouho pracovat a co dělat, až skončí. Uvědomění si této situace pomáhá pečovateli získat správný nadhled. Místo toho, aby spojoval aktuální situaci s Selimovými osobnostními rysy a ID, je možné ho podpořit rozčleněním jeho rutiny při domácích úkolech na konkrétní, dosažitelné cíle/kroky. Prvním krokem při stanovování cílů s podporou pečovatele by mohlo být zavedení rutiny pro čas na domácí úkoly po určité době odpočinku po škole, rozdělení procesu domácích úkolů na malé, konkrétní kroky a jejich podpora pomocí chytrých poznámek a vizuálních pomůcek. Tento přístup umožňuje dítěti pochopit, že právě tyto malé kroky a cíle ho dovedou k požadovanému výsledku. Výsledek pravidelného plnění domácích úkolů přispívá k posílení pocitu vlastní účinnosti, lepšímu učení a úspěchu. V důsledku toho bude mít v budoucnu větší vnitřní motivaci a bude méně potřebovat vnější motivaci a tlak ze strany pečovatele.

Intervence

Pečovatel s ohledem na Selimův věk a specifické potíže s organizací a zahájení činnosti v důsledku jeho mentálního postižení stanoví společně se Selimem nezbytné konkrétní kroky pro rutinu při domácích úkolech (například vyndání sešitu s domácími úkoly, zahájení prvního úkolu, zodpovězení otázek, přechod k další lekci, požádání pečovatele o schválení po dokončení). Tyto kroky jsou zaznamenány pomocí vizuálních pomůcek a krátkých poznámek a vyvěšeny v Selimově pracovním prostoru. Do rutiny je rovněž přidána vizuální připomínka, která signalizuje, že čas na domácí úkoly začíná po určité době odpočinku po návratu ze školy. Během intervenční fáze Selim každý den zvládá tento proces samostatně tím, že se v době domácích úkolů dívá na seznam kroků. Pečovatelka do procesu přímo nezasahuje; místo toho v vhodném okamžiku klade Selimovi otázky, jako například: „Podařilo se ti dnes dokončit domácí úkoly? Které kroky jsi dodržel?“ Pokud Selim dosáhne svého cíle, pečovatelka ho v tom podpoří otázkami jako: „Výborně, vedl sis skvěle! Jak se cítíš, když si domácí úkoly dokončíš sám?“ Pokud cíle nedosáhne, společně

proberou, proč se mu to nepodařilo a s kterým krokem měl potíže, a připraví se na další rutinu. Jakmile Selim začne jednotlivé kroky provádět důsledně, pečovatel postupně omezuje podporu a pouze se ptá nebo kontroluje, zda úkoly dokončil. V závěrečné fázi Selim rutinu zvládá zcela samostatně, aniž by se musel dívat na vizuální seznam. Nakonec může Selim vizuální seznam ze svého pracovního prostoru odstranit.

Reflexe a hodnocení

1. Jaké strategie použil pečovatel, aby pomohl Selimovi stanovit a dosáhnout jeho cíle v oblasti domácích úkolů?
2. Zhodnoťte potenciální dlouhodobé důsledky podpory, kterou pečovatel poskytl Selimovi při této rutině.

7.6 ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ (PS)

Cíl učení

Pečovatelé se naučí podporovat žáky v rozpoznávání problémů, navrhování alternativních řešení, hodnocení důsledků a výběru nejvhodnějšího řešení, přičemž si během tohoto procesu pod vedením dospělých rozvíjejí schopnosti seberegulace a samostatného řešení problémů.

Proč je tato kompetence důležitá

Tradiční a běžné postupy speciálního vzdělávání pro malé děti se speciálními vzdělávacími potřebami (SEN) jsou obecně založeny na intenzivním vedení dospělých a nabídce možností v případě problémů, s nimiž se děti setkávají v každodenním životě a při akademickém učení. V důsledku toho se děti stávají více závislými na vedení a možnostech, které jim dospělí nabízejí. Dovednosti v oblasti řešení problémů tvoří základ pro to, aby děti dokázaly zvládat překážky, s nimiž se setkávají jak při učení, tak v každodenním životě. Tato dovednost, získaná v raném věku, položí základy pro rozvoj sebeurčení a seberegulace. Zejména děti se

speciálními vzdělávacími potřebami vyžadují k osvojení těchto dovedností lépe naplánovanou a cílenou podporu ze strany dospělých.

Cílová skupina

Děti v předškolním a raném základním vzdělávání (5–9 let), zejména ty se speciálními vzdělávacími potřebami, jako jsou poruchy učení, mentální postižení nebo poruchy řeči a jazyka, potřebují strukturovanou podporu k rozvoji dovedností v oblasti řešení problémů.

7.6.1 Scénář 1: „Otevření krabice“

Kontext

Třídní aktivita: Výtvarná a řemeslná hodina

Vzdělávací cíle/Cílový projev

1. Pečovatel si uvědomí, že neschopnost dítěte otevřít krabici nebo tašku je příležitostí k rozvoji dovedností v řešení problémů; místo toho, aby dítěti okamžitě pomohl nebo zasáhl, se rozhodne dítě podpořit.
2. Pečovatel vede dítě k tomu, aby popsalo (definovalo) problém, se kterým se právě potýká, identifikovalo alternativní řešení a vybralo nejvhodnější řešení, přičemž po dokončení úkolu zhodnotí zvolenou možnost.

Souvislosti/podmínky situace: Ali je šestileté dítě s poruchami učení, které navštěvuje denní stacionář. Má potíže požádat o pomoc, když narazí na překážku při výtvarných a řemeslných činnostech, snadno se vzdává nebo se frustruje, když nedokáže úkol dokončit samostatně, a někdy vykazuje chování, jako je ničení předmětů nebo ubližování sobě samému.

Hlavní případ

Během výtvarné činnosti se Ali pokouší otevřít krabičku s barvami, ale nedaří se mu to. Stále více se frustruje, bouchnul krabičkou o stůl a řekl: „Já to nezvládnu.“

Pečovatel si toho všiml a okamžitě krabičku otevřel se slovy: „Tady, otevřu ti to . Ted' můžeš začít malovat.“ V tomto scénáři pramení frustrace a vyhyčivé chování dítěte ze skutečnosti, že jeho strategie zvládnání překážek ještě nejsou vyvinuté. Když pečovatelé dítěti překážku okamžitě odstraní, dítě přichází o příležitost rozpoznat problém, vymyslet řešení a zažít pocit úspěchu, který plyne z jeho samostatného vyřešení. Naopak vedení dítěte jednoduchým procesem řešení problémů – definování problému, zvážení možných řešení, jejich vyzkoušení a vyhodnocení výsledku – položí základ pro schopnost samostatného řešení problémů a seberegulace. To je obzvláště důležité pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami v pečovatelských zařízeních, kde je třeba vědomě vytvářet příležitosti pro autonomii a rozvoj dovedností.

Intervence

Když pečovatelka zjistí, že Ali nedokáže otevřít krabičku a je z toho frustrovaný, místo toho, aby okamžitě zasáhla, přistoupí k Alimu a klidně se zeptá: „Co se stalo? V čem je problém?“ Nechá Aliho, aby problém definoval sám; v případě potřeby tento proces podpoří krátkými naváděcími otázkami, jako například: „Snažíš se otevřít tu krabičku?“ Poté pečovatelka vede Aliho k nalezení řešení otázkami typu: „Co můžeme udělat, abychom to otevřeli? Můžeš zkusit něco jiného?“ Zatímco Ali navrhuje nebo zkouší různé způsoby, pečovatel proces pozoruje a v případě potřeby dává pouze jednoduché nápovědy. Jakmile se krabička otevře, pečovatel posílí Aliho úspěch slovy: „Výborně! Podařilo se ti krabičku otevřít sám. Problém jsi vyřešil sám. Jak se cítíš?“ Jak se podobné situace opakují (otevírání/zavírání krabičky, otevírání/zavírání penálu a tašky atd.), pečovatel nabízí vedení a podporu, aby povzbudil Aliho k používání podobných metod a usiluje o zobecnění. Za tímto účelem poskytuje pečovatel podporu pouze podle potřeby a postupně ji omezuje. V závěrečné fázi, když Ali narazí na překážku, dokáže identifikovat problém, vymyslet řešení a samostatně realizovat to nejvhodnější.

Reflexe a hodnocení

1. Jaké strategie použil pečovatel, aby pomohl Alimu otevřít krabici?
2. Zhodnoťte potenciální dopad tohoto přístupu na Aliho schopnosti řešit problémy v budoucnosti.

7.6.2 Scénář 2: „Ztracená věc“

Kontext

Ranní rutina ve školce: Příprava do školy

Vzdělávací cíle/Cílový projev

1. Pěstitel si uvědomí, že neschopnost dítěte najít si boty je příležitostí k rozvoji schopností řešit problémy; místo toho, aby problém za dítě okamžitě vyřešil, zapojí dítě do tohoto procesu.
2. Podporuje dítě při identifikaci problému, navrhování možných řešení, výběru nejvhodnějšího postupu pod vedením dospělého a zhodnocení výsledků.

Souvislosti/východisková situace: Ada je sedmiletá dívka s poruchou řeči, která navštěvuje školku. Protože má potíže s verbálním vyjadřováním, nedokáže své problémy vysvětlit pečovateli ani kamarádům a často reaguje pláčem nebo ztuhnutím.

Hlavní případ

Během ranních příprav do školy Ada nemůže najít své boty. Rozhlíží se kolem, nedokáže nic říct, sedne si a začne plakat. Přichází pečovatelka, vidí situaci, řekne: „Nemůžeš najít boty? Já ti je najdu,“ a najde je. Pečovatelka Adu oblékne a řekne: „No tak, už je pozdě, pospěš si, ať nepřijdeš pozdě do školy.“

V tomto scénáři pečovatelka vyřeší problém za dítě a zabrání mu, aby se na tomto procesu podílelo. Děti s poruchami řeči a jazyka mohou upadnout do bludného kruhu bezmocnosti, závislosti a nepoužívání řeči či jazyka, pokud se nedokážou

verbálně vyjádřit. Proces řešení problémů se však nemusí opírat výhradně o verbální komunikaci; dítě lze zapojit pomocí alternativních komunikačních metod, jako jsou gesta, vizuální pomůcky nebo ukazování. Pečovatelka vede Adu pomocí jednoduchých, konkrétních otázek, jako například „Co se stalo?“, „Kde by mohla být tvoje bota?“, nebo s pomocí vizuálních pomůcek připravuje půdu pro to, aby dítě rozpoznalo problém, zvážilo možná místa a pokusilo se o řešení. Tento přístup posiluje schopnosti dětí s poruchami řeči a jazyka v oblasti řešení problémů a seberegulace a zároveň podporuje jejich komunikační dovednosti.

Intervence

Když pečovatelka zjistí, že Ada nemůže najít svou botu a pláče, místo toho, aby okamžitě zasáhla, přistoupí k Adě a pomocí gest a mimiky se zeptá: „Co se stalo? V čem je problém?“ Nechá Adu, aby problém vyjádřila; v případě potřeby tento proces podpoří krátkými, naváděcími otázkami, jako například „Hledáš svou botu?“ nebo ukázáním prstem. Poté pečovatelka vede Adu k nalezení řešení pomocí konkrétních a krátkých otázek, jako například: „Kde by ta bota mohla být? Zkusila jsi se podívat někde jinde?“ Zatímco Ada ukazuje na možná místa nebo hledá, pečovatelka proces pozoruje a v případě potřeby dává pouze jednoduché nápovědy. Když se bota najde, pečovatelka posílí Adin úspěch slovy: „Výborně! Sama jsi našla svou botu. Sama jsi vyřešila ten problém. Jak se cítíš?“ Jak se podobné situace opakují (ztracené předměty, chybějící oblečení atd.), pečovatelka nabízí vedení a podporu, aby ji povzbudila k používání podobných metod, a usiluje o zobecnění. Za tímto účelem poskytuje pečovatelka podporu pouze podle potřeby a postupně ji omezuje. V závěrečné fázi, když Ada narazí na překážku, dokáže identifikovat problém, vymyslet řešení a samostatně realizovat to nejvhodnější.

Reflexe a hodnocení

1. Jaké alternativní komunikační metody lze použít k zapojení dítěte s poruchou řeči a jazyka do procesu řešení problémů?
2. Zhodnoťte potenciální dopad tohoto přístupu jak na Adiny schopnosti řešení problémů, tak na její komunikační dovednosti.

7.6.3 Scénář 3: „Sdílení hračky“

Kontext

Péče o děti: Čas na volnou hru

Vzdělávací cíle/Cílový projev

1. Pečovatel si uvědomuje, že situace, kdy dvě děti se speciálními vzdělávacími potřebami chtějí stejnou hračku, představuje příležitost k rozvoji dovedností v oblasti řešení problémů; místo toho, aby za děti okamžitě rozhodoval, zapojí pečovatel obě děti do procesu řešení problému.
2. Podporuje obě děti při identifikaci problému, navrhování alternativních řešení, výběru nejvhodnějšího řešení pod vedením dospělého a zhodnocení výsledků.

Souvislosti/východisková situace: Ege je šestileté dítě s poruchami řeči a jazyka, které navštěvuje zařízení péče o děti. Protože má potíže s verbálním vyjadřováním, nedokáže v konfliktních situacích sdělit své pocity a přání a často reaguje například pláčem. Can je sedmileté dítě s poruchou autistického spektra (PAS), které žije ve stejném dětském domově. Má potíže se sociální interakcí a sdílením a nedokáže čekat ani se střídat. Náhlé zásahy nebo vnucování pravidel mohou u Cana zvýšit úzkost a vést k problémovému chování.

Hlavní případ

Během volné hry si chce Ege vzít červené autíčko v herně. Ve stejnou chvíli však po autíčku sáhne i Can. Oba začnou autíčko od sebe odtahovat. Ege se rozpláče a Can začne křičet. Pečovatelka uslyší hluk, vejde dovnitř, uvidí situaci a řekne: „Ege ho

uviděl první, nech ho si ho vzít,” a dá autíčko Egeovi. Obrátí se na Cana a řekne: „Můžeš si s ním hrát až po Egeovi. Teď si oba hrajte s jinou hračkou.“

V tomto scénáři sice pečovatelka dočasným předáním autíčka Egeovi konflikt ukončí, může však posílit pocit nespravedlnosti u obou dětí. Na druhou stranu nabídka, že si bude hrát s Canem, může pro Egeho znamenat nový problém; Ege by si totiž mohl chtít hrát s pečovatelkou. V této situaci, kdy mají obě děti speciální vzdělávací potřeby, musí pečovatelka zohlednit jejich odlišné komunikační potřeby a zapojit do procesu obě děti. Pro Egeho, který má potíže s řečí a jazykem, mohou proces řešení problému usnadnit gesta, ukazování a vizuální pomůcky, zatímco pro Cana, u kterého byla diagnostikována porucha autistického spektra (ASD), mohou být užitečné konkrétní alternativy a krátké naváděcí otázky. Tím, že pečovatel zapojí obě děti do procesu a položí jim otázky jako „V čem je problém?“, „Co můžeme udělat?“ a nabídne konkrétní alternativu v podobě druhého autíčka z police, pomáhá dětem jak rozpoznat problém, tak ho samy vyřešit. Tento přístup významně přispívá k rozvoji sociálních dovedností a seberegulace obou dětí v každodenním životě.

Intervence

Když pečovatel zjistí, že Ege i Can chtějí stejnou hračku a dostávají se do konfliktu, místo toho, aby okamžitě zasáhl, klidně osloví obě děti. Pomocí gest a znaků pro Egeho, který má poruchu řeči, a krátkých, konkrétních otázek pro Cana, u kterého byla diagnostikována porucha autistického spektra, se zeptá: „Co se stalo? V čem je problém?“ Pečovatel dá oběma dětem příležitost vyjádřit, v čem spočívá problém. Poté pečovatel vezme z police druhé autíčko a řekne: „Podívejte, tady je ještě jedno autíčko. Jeden z vás si může vzít tohle a druhý si může vzít to druhé. Co na to říkáte?“ Tím oběma dětem nabídne konkrétní alternativu a povzbudí je, aby se rozhodly. Když děti dospějí k řešení, pečovatel jejich úspěch ocení slovy: „Výborně! Vyřešili jste ten problém společně. Je to tak lepší?“ Jak se podobné situace opakují (sdílení různých hraček, čekání ve frontě atd.), pečovatel poskytuje vedení a podporu, aby děti povzbudil k používání podobných přístupů, a usiluje o zobecnění.

Za tímto účelem poskytuje pečovatel podporu pouze podle potřeby a postupně ji omezuje. V závěrečné fázi, když obě děti narazí na konflikt, dokážou identifikovat problém, navrhnout řešení a samostatně realizovat to nejvhodnější.

Reflexe a hodnocení

1. Jaký význam má pro pečovatele zapojení obou dětí do procesu řešení problémů?
2. Zhodnoťte potenciální dopad tohoto přístupu na sociální dovednosti a schopnost řešit problémy jak u Egeho, tak u Cana.

7.7 SEBEOVLÁDÁNÍ (SM)

Cíl učení

Pečovatelé se naučí, jak uplatňovat strategie sebeřízení v procesech učení dětí, což podporuje jejich větší samostatnost. Naučí se také, jak podporovat každodenní životní dovednosti dětí pomocí strategií sebeřízení.

Proč je tato kompetence důležitá?

Dovednosti sebeřízení jsou nezbytné ve všech životních fázích. Nemí ani vhodné, ani udržitelné, aby za jednotlivce neustále rozhodovali ostatní. Pokud se děti spoléhají výhradně na vnější vedení, mohou mít potíže s rozvojem samostatnosti, seberegulace a smyslu pro odpovědnost za své vlastní činy. Podpora sebeřízení od raného věku umožňuje dětem aktivně se podílet na řízení vlastního chování, činit informovaná rozhodnutí a sledovat svůj pokrok. Tyto dovednosti nejen podporují autonomii a sebevědomí, ale také přispívají k dlouhodobému úspěchu ve školním, sociálním i každodenním životě.

Cílová skupina

Tato kompetence je určena pro pečovatele o děti ve věku **2–7 let** s mentálním postižením, vývojovými zpožděními, jazykovými obtížemi nebo problémy s emoční

a smyslovou regulací, včetně poruch autistického spektra (ASD). Možné cíle a související podpůrná opatření lze přizpůsobit na základě aktuálních potřeb a výkonnosti dítěte.

7.7.1 Scénář 1: „Čas na uklízení hraček“

Případ

Čtyřletá Cemre přechází k jiné činnosti, aniž by po hře uklidila své hračky. Když je požádána, aby uklidila, potřebuje pokaždé pomoc dospělého, protože neví, kam jednotlivé hračky uložit. Tato nejistota navíc vede k frustraci a neochotě uklízet. Aby tento problém vyřešila, rozhodne se její pečovatelka využít strategie sebeřízení, které Cemre pomohou naučit se uklízet hračky s minimální pomocí dospělých.

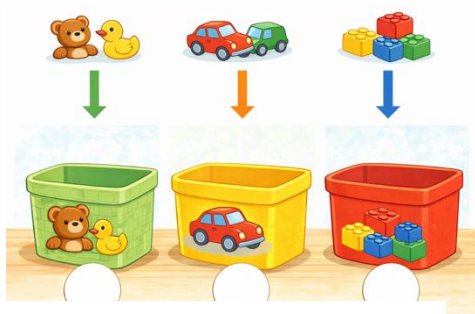
Kontext a prostředí

Není třeba připravovat samostatnou výukovou lekci zaměřenou na nácvik dovedností uklízení hraček na základě strategií sebeřízení. Intervenci lze přirozeně začlenit do každodenních rutin.

Intervence

Cílem pečovatele je naučit dítě s postižením, které má sklon nechávat hračky rozházené a má potíže s jejich uklízením, aby si po skončení hraní hračky uklidilo pomocí strategií sebeřízení. Cílem je, aby se dítě naučilo, kam která hračka patří, a to pomocí tabulky pro sebehodnocení. Nejprve se připraví materiály potřebné pro výuku (krabice na hračky, tabulky pro sebehodnocení a samolepky). Mezi tyto materiály patří označené krabice na hračky, tabulka pro sebehodnocení s vizuálními podněty a samolepky. Každá krabice na hračky musí být opatřena vizuálním znázorněním, které ukazuje, jaký typ hračky do ní patří (např. obrázek 1). Tabulka pro sebehodnocení by měla obsahovat odpovídající obrázky nebo fotografie těchto krabic (např. obrázek 2). Aby dítě mohlo sledovat dokončené kroky, používají se

samolepky (např. obrázek 3), které jsou dostatečně velké na to, aby zakryly každý odpovídající obrázek na tabulce.



Obrázek26 . Tabulka pro sebehodnocení



Obrázek27 . Krabice na hračky



Obrázek25 . Samolepky

1. Stanovení cílů

Zpočátku je cílem rozvíjet u Cemre povědomí o tom, jak důležité je uklízet si hračky. Pečovatelka podporuje Cemre v zapojení tím, že jí klade jednoduché otázky odpovídající jejímu vývojovému stupni. Například se zeptá: „Co se stane, když po skončení hraní necháme hračky ležet na podlaze?“ Pokud Cemre neodpoví, pečovatelka jí napoví: „Mohli bychom na ně šlápnout a poranit si nohy, že?“ Poté pečovatel pokračuje: „Pokud hračky zůstanou na podlaze, mohou se poškodit. Podívej, někdo na tuhle hračku šlápl, když ležela na podlaze, a rozbila se,“ a jako příklad ukáže rozbitou hračku. Dále se pečovatel zeptá: „Co tedy můžeme udělat, abychom ochránili jak naše nohy, tak i naše hračky?“ Pečovatel pokračuje v navádění Cemre pomocí otázek, dokud ona sama nepředloží odpověď související s uklízením hraček. Poté pečovatelka řekne: „Uděláme si za cíl uklidit hračky do těchto krabic? Co ty na to?“ Jakmile Cemre odpoví kladně, proces přejde do další fáze. V této fázi je důležité, aby pečovatelka přímo neposkytovala všechny odpovědi ve formě pokynů, ale místo toho umožnila Cemre dosáhnout zamýšleného uvědomění prostřednictvím odpovědí na naváděcí otázky.

2. Plánování

Pečovatelka vzbudí zvědavost otázkou: „Je tu spousta hraček. Uklízet je takhle by mohlo být matoucí. Existuje zábavný a snadný způsob, jak to udělat. Chceš to vidět?“ Poté

pečovatelka představí tabulku a řekne: „Podívej, tady je pro každý typ hračky jedna sekce. Až dokončíš sbírání příslušných hraček, můžeš nalepit samolepku do prázdného kruhu dole.“ Pečovatel se zeptá: „S kterou bys chtěla začít?“ a povzbudí Cemre, aby si z tabulky vybrala kategorii hraček. Pečovatelka poté řekne: „Ukážu ti, jak na to, abys tomu lépe porozuměla,“ a předvede, jak na to, tím, že vezme jednu hračku z vybrané kategorie a vloží ji do příslušného políčka. Pečovatelka pokračuje: „Až shromáždíme všechny hračky tohoto druhu (například autíčka), nalepím takovouto samolepku do kruhu na tabulce,“ a poté přejde k dalšímu kroku.

3. Realizace a vyhodnocení

Pečovatelka řekne: „Tak jo, Cemre, můžeme začít? 3-2-1, start!“ Cemre začne sbírat hračky z vybrané kategorie (např. autíčka) a ukládá je do příslušné krabice. Během této fáze se pečovatelka také zapojuje a společně s Cemre sbírá stejný typ hraček. Jakmile Cemre dokončí sbírání hraček, pečovatelka řekne: „Skvělé! Kterou nálepku bys chtěla?“ a povzbudí Cemre, aby vybranou nálepku nalepila do příslušného kruhu na tabulce. Poté pečovatelka požádá Cemre, aby si z tabulky vybrala další kategorii hraček, a celý proces se opakuje. Poté, co jsou všechny hračky shromážděny a všechny samolepky nalepeny na tabulku, pečovatel se zeptá: „Jsou všechny kruhy na tabulce vyplněné?“ a „Jsou všechny hračky shromážděny?“ Nakonec pečovatel posílí Cemreino úspěch slovy: „Zvládli jsme to všechno, skvělá práce! Zatleskejme si,“ čímž povzbuzuje Cemre k tomu, aby si své chování sama ocenila.

Reflexe a hodnocení

1. Proč se Cemre před zahájením intervence nepokoušela uklidit si hračky samostatně bez jakéhokoli podnětu?
2. Kterou ze čtyř strategií sebeřízení (předcházející podnět, sebekontrola, sebehodnocení a sebeocenění) v tomto scénáři pečovatelka podporuje u Cemre a jakým způsobem?

3. Jaké by podle vás mohly být možné výsledky, kdyby pečovatelka naučila Cemre uklízet hračky výhradně prostřednictvím modelování, místo použití tabulky pro sebekontrolu?

7.7.2 Scénář 2: „Dokončení skládačky“

Případ

Ali, pětileté dítě, má potíže s určením správného umístění dílků při skládání puzzle. V důsledku toho rychle ztrácí zájem a úkol opouští ještě před jeho dokončením. Jeho pečovatelka se proto rozhodla použít strategie sebeřízení, aby Aliovi pomohla dokončit puzzle s minimální nebo žádnou pomocí dospělého.

Kontext a prostředí

Není třeba připravovat samostatnou výukovou lekci zaměřenou na skládání puzzle na základě strategií sebeřízení. Intervenci lze realizovat během běžné hry v prostředí s minimem rušivých vlivů.

Intervence

Pečovatelka si klade za cíl naučit dítě, které má sklon nechávat skládačky nedokončené a má potíže s jejich dokončením, dovednosti potřebné k dokončení skládačky pomocí strategií sebeřízení. Hlavním cílem je, aby dítě během celého úkolu samo regulovalo a řídilo své chování, a to s využitím vizuální předlohy hotové skládačky. Nejprve se připraví potřebné výukové materiály, včetně samotného puzzle (např. obrázek 4) a referenčního obrázku znázorňujícího hotovou verzi (např. obrázek 5). Kromě toho se jako forma sebeodměny zajistí oblíbená činnost (např. pětiminutové sledování kresleného filmu na tabletu). Referenční obrázek je během aktivity „ “ umístěn na stole, což dítěti umožňuje přiřazovat a skládat dílky skládačky na základě vizuálního vzoru. Díky tomuto uspořádání je dítě podporováno v samostatném chování a dokončí skládačku s oporou o referenční obrázek, nikoli o vnější vedení.



Obrázek29 . Puzzle



Obrázek28 . Referenční
obrázek

Pečovatelka u Ali uplatňuje strategie založené na sebeu:

postupuje ve třech po sobě jdoucích fázích: (1) stanovení cíle, (2) realizace a vyhodnocení. Postup v jednotlivých fázích je popsán níže:

1. Stanovení cílů

Zpočátku je cílem rozvíjet u Aliho povědomí o tom, že skládá puzzle. K dosažení tohoto cíle pečovatel Aliho vede kladením otázek, které vzbuzují zvědavost.

Pečovatel se například může zeptat: „Zajímalo by mě, co se stane, když tyhle dílky dáme dohromady?“ Jakmile Ali projeví ochotu zapojit se do skládání puzzle (nebo to alespoň neodmítne), proces pokračuje do další fáze.

2. Plánování

Pečovatel se zeptá: „Kousky skládačky jsou rozházené. Jak můžeme zjistit, kam tyto kousky patří?“ Pokud Ali poskytne správnou slovní odpověď nebo začne kousky správně skládat, pečovatel již dále nezasahuje, čímž podporuje jeho samostatnost. Pokud Ali neodpoví, pečovatel pokračuje v kladení naváděcích otázek. Ošetřovatel může například vzít kousek skládačky a zeptat se: „Myslíš si, že tenhle obrázek je na desce skládačky?“ Pokud Ali odpoví správně, není poskytována žádná další podpora .

Pokud ne, ošetřovatel předvede strategii slovy: „Ted' se podívám na desku skládačky, jestli tam je stejný obrázek... ach, tady je! Dám ho právě sem,“ a poté se zeptá: „Chtěl bys to zkusit taky?“

3. Realizace a hodnocení

Pečovatel počká, až Ali jeden po druhém umístí všechny dílky skládačky. Pokud Ali umístí dílek nesprávně, pečovatel to přímo neopraví, ale místo toho položí naváděcí otázky, jako například: „Kterému obrázku podle tebe tento dílek odpovídá?“ nebo „Myslíš si, že patří sem, nebo by se možná lépe hodil někam jínám?“ Cílem je pomoci Alimu rozpoznat a opravit vlastní chyby pomocí referenčního obrázku.

Po dokončení skládanky pečovatel zhodnotí průběh činnosti tím, že položí otázky jako: „Dokončili jsme skládanku?“ nebo „Co si myslíš o obrázku, který jsme vytvořili?“ Na konci aktivity si Ali poskytne **vlastní odměnu** tím, že se věnuje předem stanovené oblíbené činnosti.

Reflexe a hodnocení

1. Proč Ali tak rychle ztrácí zájem o skládání puzzle?
2. Kterou ze čtyř strategií sebeřízení (antecedentní podnět, sebekontrola, sebehodnocení a sebeodměňování) v tomto scénáři pečovatel podporuje u Aliho a jakým způsobem?
3. Místo toho, aby poskytoval přímou pomoc v každé fázi výuky, jaké naváděcí otázky pečovatel Aliovi klade?

7.7.3 Scénář 3: „Večerní rutina“

Případ

Elif, čtyřleté dítě, má tendenci se věnovat jiným činnostem, když je čas jít spát, a potřebuje neustálé vedení dospělého, aby mohla zahájit a dodržet svůj večerní rituál. Tato situace má za následek nedostatek spánku a vede ke zvýšení problémového chování typu „ “ během dne. Pečovatelka se proto rozhodla použít strategie sebeřízení, aby pomohla Elif provádět její večerní rituál s minimálním vedením dospělého.

Kontext a prostředí

Není třeba připravovat samostatnou výukovou lekci zaměřenou na naučení

večerních rituálů založených na strategiích sebeřízení. Intervenci lze realizovat v rámci každodenního večerního rituálu, v prostředí, kde dítě spí.

Intervence

Pečovatelka zavede systém založený na strategiích sebeřízení pro Elif, která má potíže s zahájením a dodržováním své večerní rutiny. Cílem je, aby dítě samo regulovalo a řídilo své chování během celé večerní rutiny a postupovalo podle jednotlivých kroků s minimální závislostí na vedení dospělých. Nejprve se provedou nezbytná opatření pro výuku. Předměty související s večerním rituálem (např. pyžamo, zubní kartáček a zubní pasta a knížka) se umístí tak, aby byly pro dítě snadno dostupné, a to buď na posteli nebo v její blízkosti, případně na polici ve výšce dítěte umístěné blízko postele (např. obrázek 6). Pro vytvoření stálého denního ritmu je pro tyto pomůcky vyhrazeno pevné „místo pro večerní rituál“ a předměty jsou uspořádány v pořadí, které podporuje sebekontrolu. V tomto prostoru by se neměly nacházet žádné jiné předměty než ty, které jsou nezbytné pro večerní rituál. Kromě toho jsou připraveny příběhy zdůrazňující význam večerních rituálů.



Obrázek30 . *Prostor pro večerní rituál*

Pečovatelka u Elif využívá strategie založené na sebeurčení a seberegulaci, přičemž postupuje ve třech po sobě jdoucích fázích: (1) stanovení cílů, (2) plánování a (3) realizace a vyhodnocení. Postup pro každou fázi je popsán níže:

1. Stanovení cílů

V postupech založených na přístupu sebeurčení je cílem poskytovat minimální vedení a podporovat dítě v jednání podle vlastní vůle. Aby tedy Elif mohla samostatně a ochotně provádět své večerní rituály bez nátlaku, je důležité, aby pochopila význam zdravého spánku. Před zavedením jakéhokoli rituálu před spaním může pečovatel přečíst pohádky, které zdůrazňují význam rituálů před spaním pro zdravý spánek, a tyto příběhy s dítětem prodiskutovat. Po přečtení a prodiskutování příběhu se pečovatel zeptá: *„Chtěla by ses připravit na spaní jako postava v pohádce?“* Tímto způsobem si Elif vytvoří vlastní cíl související s dokončením rituálu před spaním.

2. Plánování

Pečovatelka dá předběžný podnět slovy: *„Je čas jít spát, Elif!“* a nasměruje její pozornost na danou činnost. Poté řekne: *„Podívej, tohle jsou věci, které děláme před spaním, přesně jako v pohádce. Jak si myslíš, že to můžeme udělat?“* Pokud Elif odpoví správně a zahájí příslušné činnosti, pečovatel nezasahuje, čímž podporuje její samostatnost. Pokud neodpoví, pečovatel jí poskytne vzor slovy: *„Ukážu ti, jak na to,“* a předvede každý krok tak, že z příslušné přihrádky vyndá danou věc a provede odpovídající činnost. Pečovatel navíc dbá na to, aby si Elif sama vybírala různé věci, jako jsou pyžamo nebo knížky, čímž podporuje její samostatnost a zapojení do procesu.

3. Realizace a hodnocení

V této fázi Elif dokončí rutinu tím, že postupně používá předměty z přihrádek. Jakmile je každý krok dokončen, příslušná přihrádka se vyprázdní. To umožňuje Elif vizuálně sledovat svůj vlastní pokrok. Místo přímých pokynů pečovatelka podporuje proces naváděcími otázkami, jako například: *„Co je na řadě?“* nebo *„Co ještě v krabici zbylo?“*. Když jsou všechny přihrádky prázdné, pečovatelka řekne: *„Krabice je úplně prázdná. Jsi už připravená jít spát?“* Rutina je zakončena přečtením knížky, kterou si Elif vybrala.

Reflexe a hodnocení

1. Proč se pečovatelka snaží podporovat Elif v osvojování si večerního rituálu pomocí strategií sebeřízení?
2. Kterou ze čtyř strategií sebeřízení (předcházející podnět, sebekontrola, sebehodnocení a sebeposilování) pečovatelka během výuky podporuje u Elif a jakým způsobem?
3. Jaká opatření v prostředí a s pomůckami pečovatelka provedla, aby Elif pomohla osvojit si dovednost večerního rituálu založenou na strategiích sebeřízení?

7.8 SOUHRN

V oblasti speciální pedagogiky a raného vývoje dítěte je výuka dovedností sebeurčení transformativním procesem, který přesouvá důraz z řízení chování dítěte na posilování jeho osobní autonomie. Systematickým vyučováním dovedností, jako je volba, rozhodování, stanovování cílů, řešení problémů a sebeřízení, poskytují pedagogové a odborníci jednotlivcům nástroje, které potřebují, aby mohli ve svém vlastním životě jednat jako „původci událostí“.

Rozvoj autonomie začíná volbou. Jedná se o nejzákladnější dovednost, která spočívá ve vyjádření preference mezi dvěma nebo více možnostmi. V raném dětství se to obvykle učí přirozenými metodami; například tím, že se dítěti nabídnou dvě různá trička na obléknutí nebo dvě různé svačinky k jídlu. Prostřednictvím volby se děti učí, že jejich jednání má okamžitý dopad na jejich okolí, a rozvíjejí si tak raný pocit kontroly.

Jak dítě dospívá, důraz se přesouvá na rozhodování. Zatímco volba souvisí s preferencemi, rozhodování je složitější kognitivní proces, který vyžaduje zvážení alternativ a předvídání výsledků. Účinná výuka spočívá v tom, že se děti učí shromažďovat informace, rozpoznávat „výhody a nevýhody“ a chápat „pokud-pak“ povahu svých činů. Například rozhodnutí obléknout si pláštěnku, protože prší, ukazuje, že dítě chápe, jak konkrétní rozhodnutí zabrání negativnímu výsledku (promoknutí).

Stanovení cílů poskytuje plán pro promyšlené jednání. Zahrnuje definování požadovaného budoucího stavu a kroků potřebných k jeho dosažení. Velmi účinným rámcem pro to je, když si děti kladou otázky: „Jaký je můj cíl?“ a „Jaký je můj plán?“ Jedná se o model výuky založený na samostatném učení (Self-Determined Learning Model of Instruction, SDLMI), přejmenovaný na „Goal Time“, v rámci kterého jsou žáci povzbuzováni k kladení podobných otázek. Stanovení cílů učí vytrvalosti a

umožňuje dětem sledovat svůj vlastní pokrok, což výrazně posiluje jejich sebevědomí.

Dalším tématem úzce souvisejícím se stanovováním cílů je řešení problémů. Překážky jsou v každodenním životě nevyhnutelné; trénink řešení problémů učí jednotlivce tyto překážky identifikovat a vyvíjet přizpůsobivá řešení. Místo toho, aby pedagog okamžitě vyřešil problém dítěte (například dosáhnout na vysokou polici), je dítě povzbuzováno k zamyšlení: „V čem spočívá problém a co mohu udělat?“ To snižuje „naučenou bezmocnost“ a povzbuzuje dítě, aby si našlo stoličku, nástroj nebo pomoc k překonání překážky.

Konečným souhrnem těchto dovedností je seberegulace. Seberegulovaný jedinec dokáže sledovat, hodnotit a řídit své vlastní myšlenky a činy směřující k cíli bez neustálého vedení ze strany dospělých. To často podporují moderní technologie, jako jsou vizuální kontrolní seznamy, tabulky pro sebemonitorování nebo virtuální realita (VR), která umožňuje bezpečné nácviky v simulovaných prostředích.

Závěrem lze říci, že těchto pět dovedností společně tvoří základ sociální inkluze a dlouhodobé kvality života. Tím, že se posuneme za pouhé mechanické plnění úkolů a zaměříme se na kognitivní procesy stojící za činy, dáváme dětem se speciálními vzdělávacími potřebami schopnost orientovat se ve složitém světě s důstojností a nezávislostí. Konečným cílem tréninku sebeurčení je proměnit jedince závislého na péči v jedince, který aktivně řídí svůj vlastní osud.

7.9 SEBEOHODNOCENÍ PRO PEČOVATELE/POSKYTOVATELE PÉČE

Č.	Položky	Rozhodně nesouhlasí m	Nesouhlasí m	Neutrál í	Souhlasí m	Naprosto souhlasí m
1	Umím učit dovednosti rozhodování					
2	Umím vysvětlit filozofii nebo základní myšlenku, která stojí za konceptem rozhodování					
3	Umím učit dovednosti v oblasti rozhodování					
4	Dokážu vysvětlit filozofii nebo základní myšlenku, která stojí za konceptem rozhodování.					
5	Umím naučit dovednosti v oblasti stanovování cílů					
6	Umím vysvětlit					

	filozofii nebo základní myšlenku, která stojí za konceptem stanovování cílů					
7	Umím naučit dovednosti v oblasti řešení problémů					
8	Umím vysvětlit filozofii nebo základní myšlenku konceptu řešení problémů					
9	Umím učit dovednosti v oblasti samostatného učení					
10	Umím vysvětlit filozofii nebo základní myšlenku konceptu samostatného učení					

7.10 HODNOCENÍ A REFLEXE KAPITOLY

Bodování

„Rozhodně nesouhlasím“ má hodnotu 5 bodů; „nesouhlasím“ má hodnotu 4 body; „neutrální“ má hodnotu 3 body; „souhlasím“ má hodnotu 2 body; „rozhodně souhlasím“ má hodnotu 1 bod.

Vypočítejte si celkové skóre a okomentujte ho:

-45–50 bodů: Úroveň mistrovství. Kapitolu jste dokonale pochopili a umíte její obsah flexibilně a efektivně uplatňovat.

-35–44 bodů: Úroveň pokročilého. Máte pevné pochopení klíčových pojmů. Procvičování a prohlubování některých strategií posílí vaši odbornost.

-25–34 bodů: Rozvíjející se úroveň. Začínáte rozumět základním principům. Zaměřte se na položky, u kterých jste neoznačili „Souhlasím“ nebo „Rozhodně souhlasím“, abyste si upevnili své znalosti.

-10–24 bodů: Úroveň začátečníka. Nacházíte se na začátku své cesty za poznáním. Tento kontrolní seznam jasně ukazuje základní oblasti, na které byste se měli při dalším studiu zaměřit.

7.11 ODKAZY

- Agran, M., King-Sears, M., Wehmeyer, M. L., & Copeland, S. R. (2003). *Průvodce pro učitele k inkluzivním postupům: Strategie učení zaměřené na žáka*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Rajaraman, A., Austin, J. L., & Gover, H. C. (2023). Průvodce pro odborníky zaměřený na zdůraznění příležitostí k rozhodování v rámci behaviorálních služeb poskytovaných osobám s intelektovým a vývojovým postižením. *International Journal of Developmental Disabilities*, 69(1), 101–110.
<https://doi.org/10.1080/20473869.2022.2117911>
- Houseworth, J., Pettingell, S. L., Bershadsky, J., Tichá, R., Lemanowicz, J., Feinstein, C., & Zhang, A. (2023). Sledování možností volby a kontroly u osob s IDD v průběhu času. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 128(6), 449–461. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-128.6.449>
- Van der Plas, E., Mason, D., & Happé, F. (2023). Rozhodování u osob s autismem: Narativní přehled. *Autism*, 27(6), 1532–1546.
<https://doi.org/10.1177/13623613221148010>
- Wehmeyer, M. L. (2005). Sebeurčení a osoby s těžkým postižením: přehodnocení významů a mylných interpretací. *Výzkum a praxe pro osoby s těžkým postižením*, 30(3), 113–120. <https://doi.org/10.2511/rpsd.30.3.113>



PRACOVNÍ SEŠIT O SPECIÁLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ PRO PEČOVATELE

Ayşe Nur KART, Ph.D.
Mehmet KART, Ph.D.

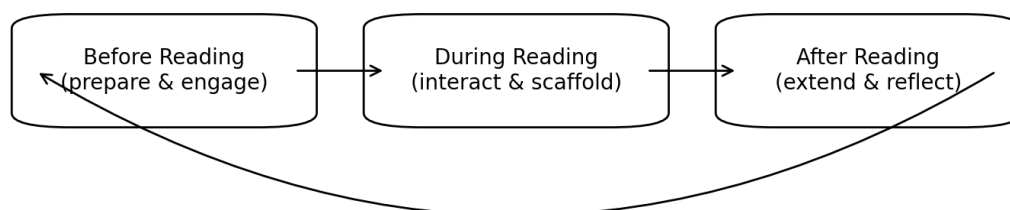
Počátky čtenářské
gramotnosti a
dialogické společné
čtení

ČÍSLO
JEDNOTKY:
8

8 ZAČÁTKY GRAMOTNOSTI A DIALOGICKÉ SPOLEČNÉ ČTENÍ

8.1 PŘEDMLUVA

Rozvoj počáteční gramotnosti podporuje budoucí úspěchy dětí ve čtení, jazykový rozvoj a zapojení do školní výuky. První zkušenosti dětí s knihami, zvuky, tištěným textem a vnímavou interakcí ovlivňují to, jak se učí jazyk a gramotnost, a to dlouho předtím, než nastoupí do školy. Studie o dialogickém společném čtení (DSR) ukazují, že děti získávají více znalostí, když je dospělí zapojují jako spolupracovníky (podporují účast, reagují na podněty dítěte a společně konstruuji význam), než když jim text předčítají staromódním způsobem bez interakce (Cabell et al., 2019; Hargrave & Sénéchal, 2000). DSR je jedním z nejlepších a nejjednodušších způsobů, jak pomoci malým dětem připravit se na učení čtení a psaní. Je-li čtení interaktivní namísto pasivního, je větší pravděpodobnost, že děti budou využívat tištěný text, zvuky, slovní zásobu a význam způsobem, který jim v dlouhodobém horizontu pomůže stát se lepšími čtenáři (Justice & Ezell, 2002). DSR klade důraz na to, aby se děti staly aktivními účastníky tím, že kladou otázky, rozvíjejí to, co slyší, a poskytují smysluplnou zpětnou vazbu. Díky tomu se z nich stávají aktivní žáci, nikoli pouze pasivní posluchači.



Obrázek31 . *Cyklus dialogického sdíleného čtení (DSR)*

DSR je pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami zásadní pro osvojení jazykových dovedností a počátečních čtenářských dovedností (Bean et al., 2020). Kromě strategií DSR tato lekce vysvětluje, jak podpořit znalost abecedy a fonologické povědomí integrací vizuální fonetiky (Visual Phonics, VP) a obrazových mnemotechnických pomůcek. Tyto multisenzorické výukové přístupy mohou dětem pomoci spojovat řečové zvuky s gesty rukou a sémantickými doplňky, což je obzvláště užitečné pro děti, které potřebují dodatečnou podporu k pochopení vztahů mezi zvuky a písmeny (Birsh & Carreker, 2018; Gardner et al., 2013; Kart, 2023). To zdůrazňuje význam diferencované a individualizované podpory pro budoucí úspěch.

Cílem této pracovní knihy je pomoci pečovatelům, učitelům, rodičům a dalším odborníkům při používání interaktivních, na důkazech založených strategií DSR u dětí ve věku od 2 do 7 let, zejména u dětí se speciálními potřebami, různorodými vývojovými profily a životními zkušenostmi. Tato jednotka využívá myšlenky z DSR, výzkumu intervencí v oblasti počáteční gramotnosti a rámců inkluzivního vzdělávání, aby nabídla praktické rady, které lze využít v domácnostech, zařízeních a školách. Tuto jednotku tvoří pět základních dovedností. Jedná se o klíčové složky dialogického sdíleného čtení: (1) výběr a příprava knihy, (2) strategie DSR, (3) znalost abecedy a fonologické povědomí, (4) povědomí o tištěném textu a (5) dovednosti po přečtení.

Každá kompetence je představena s jasně stanovenými vzdělávacími cíli a ilustrována praktickými scénáři založenými na principech aplikované behaviorální analýzy, intervence v oblasti sociální komunikace a léčby klíčovými reakcemi. Scénáře mají za cíl demonstrovat rozmanitost dětí, například těch, které jsou neslyšící nebo nedoslýchavé, mají zrakové postižení, poruchu autistického spektra, poruchu pozornosti s hyperaktivitou, mentální postižení, opožděný jazykový vývoj, pocházejí z imigrantského prostředí nebo žijí v ústavu. Místo prezentace rigidních výukových scénářů klade tato pracovní kniha důraz na citlivé rozhodování, vnímavost k

signálům dětí a flexibilní přizpůsobení se individuálním potřebám. Tím, že promění každodenní čtení v interaktivní zážitky z učení, mohou pečovatelé a odborníci vytvářet inkluzivní prostředí pro rozvoj gramotnosti, které vítá všechny děti a pomáhá jim na jejich cestě k tomu, aby se staly dobrými čtenáři (Batista Rocha & da Mota, 2023; Justice et al., 2016).

8.2 OBSAH MODULU

Kompetence – Vzdělávací cíle	Popis	Zaměření	Očekávaný výsledek
1. Výběr a příprava knih	Výběr knih vhodných pro danou vývojovou fázi, příprava materiálů před čtením a vzbuzení zájmu před DSR.	Vhodnost z hlediska vývojové úrovně, výběr knih na základě zájmů, příprava prostředí a výběr knih v souladu s cílovou hláskou.	Schopnost představit knihu způsobem, který upoutá pozornost dítěte, zorganizovat prostředí pro čtení a vybrat vhodné knihy a cílové hlásky.
2. Strategie dialogického společného čtení (DSR)	Využití strategií DSR k aktivnímu zapojení dětí během čtení knihy.	Aplikace technik DSR (PEER a CROWD), podpora účasti dětí, střídání se v řeči a vnímavá zpětná vazba ze strany dospělých.	Schopnost usnadnit interaktivní čtení podněcováním, rozšiřováním a posilováním verbálních i neverbálních reakcí dětí.
3. Znalost abecedy a fonologické povědomí	Podpora znalosti abecedy a fonologického uvědomění v rámci aktivit DSR.	Souvislost mezi písmeny a zvuky, fonologické dovednosti (např. počáteční zvuk, slabiky) a integrace mnemotechnických pomůcek VP a obrázků.	Schopnost podporovat povědomí dětí o zvucích a písmenech prostřednictvím multisenzorických strategií začleněných do zážitků DSR.

4. Dovednosti v oblasti povědomí o tištěném textu	Rozvíjení porozumění dětí pojmům souvisejícím s tištěným textem během DSR.	Odkazování na tištěný text, pojmy související s knihou (např. obálka, název, směr tisku) a propojování mluveného jazyka s psaným textem.	Schopnost upoutat pozornost dětí na tištěný text, předvést, jak tištěný text funguje, a podporovat rané porozumění psanému jazyku během DSR.
5. Dovednosti po čtení	Využití aktivit po čtení k podpoře porozumění, používání jazyka a raných vypravěčských dovedností.	Převyprávění, řazení událostí do pořadí, diskuse o významu příběhu a propojení příběhu se zkušenostmi dítěte prostřednictvím strukturovaných navazujících aktivit.	Převyprávění, řazení událostí do pořadí, diskuse o významu příběhu a propojení příběhu se zkušenostmi dítěte prostřednictvím strukturovaných navazujících aktivit.

8.3 VÝBĚR A PŘÍPRAVA KNIH

Tato kompetence se zaměřuje na podporu pečovatelů a odborníků při výběru knih vhodných z hlediska vývoje dítěte a při přípravě prostředí pro čtení před samotným čtením. Učební cíle zohledňují, že zapojení dětí během DSR je do značné míry ovlivněno tím, co se děje před čtením, a zdůrazňují tak důležitost plánování a rozhodování. Výběr a příprava knih jsou obzvláště důležité pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami nebo pro děti ohrožené potížemi se čtením, protože tyto děti mohou mít problémy s pozorností, motivací nebo komunikací. Výběr knih, které odpovídají věku, zájmům a cílovým dovednostem dítěte, a vytvoření podpůrného prostředí pro čtení mohou pomoci udržet zájem dítěte a zvýšit pravděpodobnost jeho zapojení (Cabell et al., 2019). Způsob, jakým je kniha prezentována, může proměnit celý zážitek ze čtení tím, že podporuje děti v interakci a sdílení.

Tato kompetence zahrnuje tři scénáře v souladu s učebními cíli. Scénáře vycházejí z principů (i) aplikované behaviorální analýzy, (ii) intervence v oblasti sociální komunikace a (iii) léčby klíčovými reakcemi. Scénáře zdůrazňují jak preventivní, tak intervenční strategie, jako je příprava prostředí, zapojení lidí a poskytování příležitostí k vzájemné komunikaci a vzájemnému naslouchání. Strategie lze přizpůsobit individuálním potřebám každého dítěte. Tyto příklady ukazují, jak mohou různé teoretické přístupy pomoci lidem při rozhodování v reálných situacích DSR doma i ve škole.

8.3.1 Scénář 1: S kterou knihou bychom měli začít?

Kontext

Aktivita DSR vedená dospělým s čtyřletým dítětem, které má omezenou schopnost soustředění a opožděný jazykový vývoj.

Vzdělávací cíle / cílové chování

1 Zvýšit zapojení dítěte do DSR tým, že před začátkem čtení podpoříme jeho rozhodování.

2 Povzbudit dítě k iniciativě a soustředění tým, že výběr knihy bude v souladu s jeho zájmy.

Souvislosti / výchozí situace:

Mert je čtyřleté dítě s opožděným jazykovým vývojem a poruchou pozornosti. Rád si hraje s autíčky a prohlíží si barevné obrázky, ale často ztrácí zájem, když jsou mu aktivity předkládány pod vedením dospělého. V rámci přípravy na sezení pečovatel předem vybere dvě obrázkové knížky vhodné pro daný vývojový stupeň: jednu se zvířátky a druhou s dopravními prostředky. Čtecí koutek je připraven na podlaze v klidné části místnosti. V okolí zůstává na očích několik oblíbených autíček.

Hlavní případ

Krátký podněcující incident

Mert a jeho pečovatel sedí společně na koberci. Pečovatel položí obě knížky před Merta a řekne: „Pojďme si číst.“ Mert se na knížky na chvíli podívá, pak si všimne autíčka poblíž a začne s ním jezdit sem a tam. Nesáhne po žádné z knížek a nedívá se pečovateli do očí.

Koncepční shrnutí

Když se děti od samého začátku čtení cítí zapojené, zaujaté a podporované, je větší pravděpodobnost, že se budou aktivně účastnit. Nabídnutí možností výběru a věnování pozornosti jejich zájmům může zvýšit jejich motivaci, soustředění a ochotu k účasti. Podpora zapojení v této rané fázi pomáhá udržet zájem dětí a vytváří podmínky pro pozitivní interakce během čtení.

Rozhodnutí

Co by měl pečovatel v tuto chvíli udělat?

Možnost A: Pečovatel si vybere jednu z knih a začne ji číst nahlas v naději, že dítě projeví zájem, až se příběh rozběhne.

Možnost B: Pečující osoba ukáže na obě knihy a zeptá se: „Kterou knihu si chceš přečíst?“ Poté počká, až dítě odpoví slovně nebo ukázáním.

Možnost C: „Teď si budeme číst.“ „Odlož si hračku a posad se sem.“

Odůvodnění: Která volba nejlépe pomůže dítěti udržet zájem a chuť číst s dospělými? Proč by ostatní volby mohly vést k tomu, že dítě ztratí zájem nebo bude více odporovat?

Zpětná vazba pro účastníky

Varianta A: Pečující osoba rozhodne bez zapojení dítěte. Dítě se může i nadále distancovat, což posílí jeho vyhýbání se společnému čtení.

Varianta B: Pečovatel dá dítěti smysluplnou možnost volby a poskytne mu čas na odpověď, aby ho zapojil do činnosti. Tím se zvyšuje pravděpodobnost, že bude dávat pozor, něco začne a zapojí se do společné činnosti.

Možnost C: Odstranění hračky bez nabídky alternativy může zvýšit frustraci a snížit motivaci dítěte k účasti.

Hodnocení: Nejlepší odpovědí je možnost B. Podpora volby a zájmů dítěte před zahájením společného čtení (DSR) ho povzbuzuje k zapojení a pomáhá vytvořit pozitivní zážitek ze společného čtení.

Reflexe a hodnocení

1. Jakým způsobem ovlivňuje nabídnutí volby dítěti před společným čtením míru jeho pozornosti a zapojení?

2. Vzpomeňte si na dítě, se kterým pracujete a které nerado čte s ostatními. Jaké věci děláte, které by mohly dítěti pomoci s výběrem knihy?
3. Jak by se dala tato strategie přizpůsobit pro dítě, které ještě nemluví (například tím, že mu umožníte ukázat prstem, podívat se nebo sáhnout)?

8.3.2 Scénář 2: Příprava prostředí pro čtení

Kontext

Pečovatel a pětileté dítě s poruchou autistického spektra, které má během sezení DSR potíže s udržením pozornosti a ovládáním smyslů.

Vzdělávací cíle / cílové chování

1. Vytvořte fyzické prostředí předem tak, aby dítě mohlo během sezení DSR udržet pozornost a regulovat smysly.
- 2.

Připravte se na čtení tím, že předem připravíte materiály a prostředí. To pomůže zabránit tomu, aby se dítě rozptylovalo a ztratilo zájem.

Souvislosti / výchozí situace:

Ege je pětiletý chlapec s poruchou autistického spektra. Rád si prohlíží knížky s barevnými obrázky, ale často ho rozptylují předměty v místnosti, jako jsou hračky, police nebo jiné věci. V minulosti se Ege často zvedal, dotýkal se věcí v okolí nebo opouštěl místnost krátce poté, co mu pečovatelka představila knížku. Pečovatelka plánuje během dnešní čtecí seance přečíst obrázkovou knížku zaměřenou na určitý zvuk. Na podlaze je vidět spousta hraček a v pozadí běží zapnutá televize.

Hlavní případ

Krátký podněcující incident

Pečovatelka a Ege sedí společně na podlaze a chystají se začít číst. Pečovatelka otevře knihu a řekne: „Pojďme si číst.“ Ege odvrátí pohled od knihy, jakmile je otevřena, a

natáhne se po hračce, která je poblíž. Kniha ho nezajímá. Tento okamžik je skvělou příležitostí naučit ho něco důležitého ještě před začátkem DSR.

Koncepční shrnutí

Faktory prostředí mají velký vliv na to, do jaké míry se děti chtějí zapojit do činnosti DSR. Příprava místnosti předem, spočívající v odstranění rušivých vlivů a uspořádání materiálů, pomáhá dětem soustředit se.

Rozhodnutí

Co by měl pečovatel v tomto případě udělat?

Možnost A: Pečovatel začne číst nahlas, aniž by změnil uspořádání místnosti, v naději, že dítě bude postupně věnovat knize větší pozornost.

Možnost B: Pečovatelka aktivitu přeruší, vypne televizi, odloží hračky, které by mohly dítě rozptylovat, mimo dosah, připraví místo k sezení tak, aby dítě sedělo čelem ke knize, a poté knihu znovu přinese.

Možnost C: Pečovatel pokračuje ve čtení a přitom dítěti opakovaně říká, aby se „dívalo do knížky“ a „sedělo v klidu“.

Odůvodnění: Která možnost nejlépe pomáhá dítěti soustředit se tím, že se před začátkem čtení postará o faktory v okolí? Proč by v této situaci mohly být samotné slovní připomínky neúčinné?

Zpětná vazba pro účastníky

Možnost A: Čtení bez úpravy prostředí může vést k pokračujícímu rozptylování a ztrátě zájmu.

Možnost B: Omezení rušivých vlivů a úprava prostředí podporují pozornost a pomáhají dítěti soustředit se na aktivitu DSR.

Možnost C: Slovní připomínky mohou zvýšit frustraci a nemění podmínky prostředí, které narušují pozornost.

Hodnocení: Nejúčinnější odpovědí je možnost B. Příprava prostředí před zahájením DSR omezuje rušivé podněty a vytváří podmínky, které podporují zapojení a sdílenou pozornost.

Reflexe a hodnocení

1. Jaké rušivé podněty z okolí nejčastěji narušují DSR ve vašem prostředí?
2. Jak byste mohli předem připravit čtecí koutek tak, aby podporoval pozornost vašeho dítěte?
3. Jak by se mohla příprava prostředí lišit u dětí s odlišnými smyslovými nebo pozornostními potřebami?

8.3.3 Scénář 3: Společné představení knihy

Kontext

Sezení DSR v ústavním zařízení s pečovatelem a šestiletým dítětem s mírným mentálním postižením, které používá omezenou řeč a ke komunikaci se spoléhá na gesta, mimiku a oční kontakt.

Vzdělávací cíle / cílové chování

1. Podpořit společnou pozornost a interakci tím, že knihu představíme citlivým a interaktivním způsobem.
2. Podporovat komunikační pokusy dítěte (verbální i neverbální) během úvodních okamžiků sezení DSR.

Souvislosti / podmínky:

Ahmet je šestileté dítě s diagnostikovaným mírným mentálním postižením, které žije v ústavní péči. Rozumí základům jazyka a k komunikaci používá několik slov, ale k vyjádření zájmu se obecně spoléhá na ukazování, pohled, gesta a mimiku. V předchozích sezeních pečovatel často otevřel knihu a začal číst nahlas, aniž by

Ahmeta zapojil. Pro dnešní sezení si pečovatel vybral obrázkovou knihu s jasnými ilustracemi a jednoduchým příběhem. Čtecí koutek je zařízen tak, aby děti nic nerozptylovalo.

Hlavní případ

Stručný popis spouštěcí události

Pečovatelka se posadí vedle Ahmeta a drží knihu tak, aby oba viděli obálku. Ukáže mu obálku a řekne: „Pojďme si tuhle knížku přečíst společně.“ Ahmet si obrázek pozorně prohlíží, usměje se a bez jediného slova ukáže na jednu z postav. Toto je klíčový okamžik pro výuku ještě předtím, než začne čtení.

Koncepční shrnutí

Zahájení společného čtení s dítětem (DSR) představením knihy pomáhá všem soustředit se a okamžitě navázat vzájemný dialog. Když pečovatelé reagují na gesta, pohledy nebo mimiku dítěte, chápou, že se dítě tímto způsobem snaží s nimi komunikovat. Tato metoda povzbuzuje děti k zapojení a připravuje půdu pro interakci během celé relace DSR.

Rozhodnutí

Co by měl pečovatel v tuto chvíli udělat?

Možnost A: Pečovatel začne okamžitě číst text a nevěnuje pozornost tomu, na co dítě ukazuje.

Možnost B: Pečovatel sleduje, kam dítě ukazuje, pojmenuje to, na co se dítě dívá, a pak čeká na reakci (například: „Ukazuješ na toho chlapce.“) „Ten chlapec vypadá šťastně. Co si všimneš?“

Možnost C: Pečovatel řekne dítěti, aby „řeklo to slovo“, a opakuje označení několikrát bez přestání.

Odůvodnění: Která možnost nejlépe podporuje sdílenou pozornost a konstruktivním a respektujícím způsobem posiluje komunikační snahy dítěte?

Zpětná vazba pro účastníky

Možnost A: Ignorování gesta dítěte může omezit příležitosti k interakci a odradit ho od další komunikace.

Možnost B: Reakce na dítěti gesto, rozšíření sdělení a poskytnutí času na odpověď podporují společnou pozornost a komunikaci.

Možnost C: Tlak na dítě, aby promluvílo, může zvýšit frustraci a omezit zapojení.

Hodnocení: Správná odpověď je možnost B. Reagování na pokusy dítěte o komunikaci a poskytnutí času na interakci podporuje společnou pozornost a smysluplnou účast na DSR.

Reflexe a hodnocení

1. Co obvykle děláte, když s vámi dítě komunikuje pomocí gest?
2. Proč bychom měli považovat neverbální chování za smysluplnou komunikaci?
3. Jak by tato metoda mohla pomoci dětem v ústavní péči, které nemají mnoho příležitostí k používání řeči?

8.4 STRATEGIE DIALOGICKÉHO SPOLEČNÉHO ČTENÍ

Tato kompetence se týká seznámení pečovatelů a odborníků se strategiemi DSR, které podporují jazykový vývoj dětí. Namísto čtení knihy od začátku do konce bez vzájemné komunikace se DSR zaměřuje na vzájemnou konverzaci, střídání se a vzájemnou pozornost během čtení. Když dospělí povzbuzují děti k účasti a reagují na ně konstruktivním způsobem, DSR jim pomáhá učit se nová slova, rozumět tomu, co čtou, a udržet si zájem. U dětí v ústavní péči, dětí se speciálními potřebami a dětí s

jazykovými obtížemi vyžaduje interakce často záměrnou strukturaci (Cabell et al., 2019; Hargrave & Sénéchal, 2000).

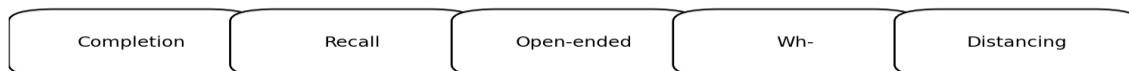
Strategie DSR jsou obzvláště důležité pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami ve věku od 2 do 7 let. Tyto děti se mohou do čtení zapojovat pouze pasivně nebo projevovat omezenou komunikaci, pokud není interakce záměrně podporována. Pečovatelé mohou využívat různé strategie, aby zajistili, že děti budou reagovat, zahajovat rozhovory a udržovat si zájem během DSR. Tato kompetence vychází z DSR a výslovně zahrnuje sekvenci PEER (Podněcovat – Vyhodnotit – Rozšířit – Opakovat) a strategie kladení otázek CROWD (Doplnění, Připomenutí, Otevřené otázky, Otázky začínající na „kdo“, „co“, „kde“, „kdy“ a „proč“ a Odstup). Prostřednictvím těchto strategií pečovatelé podněcují děti k účasti, uznávají a rozšiřují jejich odpovědi a podporují opakované zapojení do jazyka a významu. Jak verbální, tak neverbální reakce (např. ukazování prstem, oční kontakt, gesta) jsou považovány za smysluplnou komunikaci. Níže uvedená tabulka uvádí příklady těchto strategií.

Tabulka5 *Základní strategie DSR (I)*

Krok	Činnost pečovatele	Účel
P – Podněcování	Položte otázku nebo vyzvěte dítě k odpovědi	Podnítí účast
E – Vyhodnocení	Uznat reakci dítěte (verbální nebo neverbální)	Potvrzuje pokus o komunikaci
E – Rozšiřte	Doplňte informace nebo předved'te bohatší odpověď	Rozvíjejte jazyk a význam
R – Opakujte	Povzbud'te dítě, aby zopakovalo nebo se znovu zapojilo	Posiluje učení

Tabulka6 *Základní strategie DSR (II)*

Typ	Příklad	Kdy použít
C – Dokončení	„Motýl létá a ...“	Pro známé nebo opakující se texty
R – Vzpomínka	„Co motýl dělal předtím?“	Po přečtení stránky nebo části
O – Otevřená otázka	„Co se děje na tomto obrázku?“	Pro podnícení delších odpovědí
W – Otázky začínající na „Wh-“	„Proč je motýl šťastný?“	Pro podporu porozumění
D – Odstup	„Viděl jsi někdy takového motýla?“	Pro navázání na zkušenosti dítěte

PEER sequence**CROWD question types****Obrázek32 . Přehled strategií**

V rámci této kompetence jsou uvedeny tři scénáře, které jsou v souladu s jejími vzdělávacími cíli. Scénáře jsou sepsány na základě principů (i) aplikované behaviorální analýzy, (ii) intervence v oblasti sociální komunikace a (iii) léčby klíčovými reakcemi. Ve všech scénářích jsou pečovatelé vedeni k tomu, aby strategie PEER a CROWD uplatňovali způsobem odpovídajícím vývojové úrovni dítěte a přizpůsobovali podněty a reakce individuálním charakteristikám a potřebám dítěte.

8.4.1 Scénář 1: Podněcování k účasti**Kontext**

Sezení DSR v ústavním zařízení s pečovatelem a pětiletým dítětem se sluchovým postižením, které používá mluvený jazyk podporovaný vizuálními podněty a gesty.

Vzdělávací cíle / cílové chování

1. Podporovat jazykový vývoj dítěte během DSR podněcováním k reakcím. 2. Povzbuzovat dítě, aby na podněty reagovalo pomocí verbální a neverbální komunikace.

Pozadí / podmínky:

Yusuf je pětileté dítě se sluchovým postižením, které žije v ústavní péči. Používá sluchovou technologii a rozumí jednoduchému mluvenému jazyku, pokud je podpořen vizuálními signály. Yusuf a pečovatel sedí vedle sebe, aby oba měli volný výhled na knihu. Pečovatel plánuje na každé stránce udělat pauzu a požádat Yusufa o spolupráci.

Hlavní případ

Výchovný moment

Pečovatel se po přečtení první stránky zastaví a ukáže na obrázek na stránce.

Pečovatel (podnět): „Co se tady děje?“ Yusuf se podívá na obrázek. Na chvíli se zamyslí, ukáže na obrázek a řekne: „Pes.“ Tento okamžik nabízí skvělou příležitost k podpoře komunikace.

Reakce pečovatele (s využitím metody PEER v rámci interakce)

Zhodnocení: „Ano, pes.“

Rozved'te: „Pes běží. Pes běží rychle.“

Zopakujte (vyzvěte): „Ano, ten pes běží. Co ten pes dělá?“

Pečovatel počká a očekávavě se podívá na Yusufa, aby mu dal čas na odpověď.

Yusuf se znovu podívá na obrázek a řekne: „Běží.“ Pečovatel se usměje a přikývne, čímž posílí Yusufovu účast.

Rozhodovací bod

Co by měl pečovatel udělat, aby interakci udržel?

A) Schválit odpověď dítěte, doplnit další informace a vyzvat dítě, aby znovu odpovědělo.

B) Opravit odpověď tím, že ukáže, jak se řekne celá věta, a pak pokračovat ve čtení.

C) Položit stejnou otázku bez přidání nových informací.

V tomto případě je správná odpověď A.

Proč je možnost A nejúčinnější

- Pečovatelka považuje Yusufovu odpověď za smysluplný způsob komunikace.
- Pečovatelka ukazuje, jak používat složitější jazyk, tím, že přidává informace.
- Pečovatelka povzbuzuje k střídání se v mluvení tím, že je vyzývá k další interakci.

Proč jsou ostatní možnosti méně účinné

Možnost B: Napodobování je užitečné, ale okamžité čtení ztěžuje zapojení se do konverzace.

Možnost C: Opakované kladení stejné otázky bez přidání nových informací může snížit motivaci dětí a nemusí jim pomoci osvojit si novou jazykovou dovednost.

Koncepční shrnutí

Děti se sluchovým postižením mohou během prvních zkušeností s DSR odpovídat jedním slovem. Rozšíření těchto odpovědí na smysluplnou komunikaci podporuje jazykový rozvoj a udržuje zapojení. Pauzy, použití vizuální podpory

a poskytnutí času na zvážení pomáhá dítěti zpracovat informace a více se zapojit.

Hodnocení: Použití strategií PEER v rámci DSR podporuje Yusufovu účast a pomáhá mu přejít z role pasivního posluchače do role aktivního partnera v procesu čtení.

Reflexe a hodnocení

1. Jak ovlivnilo uznání Yusufovy odpovědi jeho ochotu zapojit se?
2. Na jaké typy otázek Yusuf odpovídal nejsnadněji?
3. Jak lze strategii PEER využít k podpoře dětí se sluchovým postižením, které se spoléhají na vizuální podněty nebo gesta?

8.4.2 Scénář 2: Rozšíření toho, co dítě říká

Kontext

Sezení DSR v ústavním zařízení s pečovatelem a šestiletým dítětem, u kterého hrozí potíže se čtením v důsledku rozvratu rodiny a které při komunikaci používá krátké verbální odpovědi a gesta.

Vzdělávací cíle / cílové chování

1. Podporovat expresivní řeč dítěte rozšiřováním jednoslovných nebo krátkých odpovědí během DSR.
2. Podporovat střídání rolí a trvalou interakci smysluplným reagováním na pokusy dítěte o komunikaci.

Souvislosti / výchozí situace:

Zeynep je šestileté dítě žijící v ústavní péči v důsledku rozpadu rodiny. Nemá diagnostikované postižení, ale v minulosti se jí dostávalo nepravidelné péče a neměla mnoho příležitostí k delší jazykové interakci. V předchozích sezeních DSR Zeynep obvykle odpovídala na otázky krátce a pečovatelka pokračovala ve čtení, aniž by na její odpovědi navazovala. Pro dnešní sezení si pečovatelka a Zeynep vybraly obrázkovou knížku, která jí umožňuje mluvit o činnostech, emocích a motivacích postav.

Hlavní případ

Výchovný moment

Pečovatel přečte: „Motýl chce být velký a dívá se na obrovský dort.“

Pečovatel (podnět, otevřená otázka): „Proč chce být motýl velký?“

Zeynep: „Dort.“

Zeynep se usměje, ale nic dalšího neřekne. Tento moment představuje skvělou příležitost k rozšíření odpovědi dítěte a prohloubení interakce.

Rozhodovací bod

Co by měl pečovatel udělat, aby podpořil rozšiřování slovní zásoby a pokračování konverzace?

- A) Ocenit odpověď a přejít na další stránku.
- B) Rozšířit odpověď dítěte přidáním významu a požádat ho, aby se vrátil do konverzace.
- C) Položit stejnou otázku s větším důrazem, aby podnítil delší odpověď.

Nejúčinnější reakce v tomto kontextu: B

Proč je možnost B nejúčinnější

- Pečující osoba považuje odpověď dítěte, i když je stručná, za smysluplnou komunikaci.
- Rozšířením odpovědi nabízí pečovatel bohatší jazykový vzor, aniž by na dítě vyvíjel tlak.
- Vyzvání dítěte k další interakci podporuje střídání promluv a emocionální jistotu v interakci.

Proč jsou ostatní možnosti méně podpůrné

Možnost A: Příliš rychlý postup znamená promarnění příležitostí k podpoře expresivního jazyka a budování vztahů.

Možnost C: Opakování stejné otázky bez jejího rozvedení může zvýšit tlak a snížit pravděpodobnost, že se dítě bude chtít zapojit.

Koncepční shrnutí

Děti, které zažily rodinné problémy, nemusí moc mluvit, i když u nich nebylo diagnostikováno žádné postižení. Obecnější odpovědi činí interakci přívětivější, dítě se cítí vyslyšeno a povzbuzeno k zapojení. Rozšíření odpovědi pomáhá jak jazykovému vývoji, tak emocionálnímu propojení.

Uplatnění v rámci sezení

- Upřednostňujte rozvedení odpovědi před opravou.
- Buďte opatrní při používání otázek typu „Kdo, co, kde“ a otevřených otázek.
- Uvědomte si, že krátké ústní odpovědi, gesta i mimika jsou všechny formy komunikace.

Hodnocení: Používání strategií PEER s důrazem na rozšiřování podporuje rozvoj expresivního jazyka a pomáhá ohroženým dětem zapojit se s větší sebedůvěrou.

Reflexe a hodnocení

1. Jak rozšíření Zeynepiny odpovědi ovlivnilo její ochotu pokračovat v interakci?
2. Jaké znaky naznačovaly, že se Zeynep při účasti cítila dobře?
3. Jak může rozšiřování odpovědí podpořit děti, které jsou ohroženy faktory souvisejícími s rodinou?

8.4.3 Scénář 3: Kladení správných otázek

Kontext

Sezení DSR s pečovatelem a tříletým dítětem se slabozrakostí, které komunikuje verbálně, ale při interakci mu pomáhá strukturovaná podpora.

Vzdělávací cíle/cílová chování

1. Podpořit porozumění a vyjadřovací schopnosti dítěte výběrem vhodných typů otázek CROWD během sezení DSR.
- 2.

Podporovat trvalou interakci přizpůsobením typu otázky úrovni zapojení dítěte.

Souvislosti/podmínky:

Emir je tříleté dítě se slabozrakostí, které žije v ústavní péči. Emir má rád obrázkové knížky a dokáže odpovídat na jednoduché otázky, ale pokud jsou otázky příliš náročné nebo se opakují, může ztratit zájem. Během sezení DSR pečovatelka Emiru

neustále kladla otázky typu „kdo, co, kde, kde“, což ho někdy přimělo přestat odpovídat. Pečovatelka plánuje využít strategie CROWD k tomu, aby měnila typy kladených otázek na základě toho, jak Emir odpovídal a jakou pozornost věnoval.

Hlavní případ

Výchovný moment

Pečovatelka čte stránku s obrázky lidí, kteří se připravují na piknik.

Pečovatelka (otevřená otázka): „Co vidíš na tomto obrázku?“

Emir: „Jí.“

Emir se na obrázek chvíli dívá a pak se odvrátí. To je skvělá příležitost změnit typ otázky, aby se rozhovor posunul dál.

Rozhodovací bod

Jak by měl pečovatel reagovat, aby interakci udržel a ještě vylepšil?

- A) Položte hned další otázku, například: „Proč jedí venku?“
- B) Chcete-li získat delší odpověď, zeptejte se znovu na stejnou otevřenou otázku.
- C) Použijte podnět k doplnění nebo připomenutí a poté položte otázku typu:
„Proč?“

Nejvhodnější reakce v tomto kontextu: C

Proč je varianta C nejúčinnější

- Emirova odpověď ukazuje, že tomu částečně rozumí, ale příliš ho to nezajímá.
- Použití jednodušší otázky typu CROWD (doplnění nebo připomenutí) zvyšuje šanci na úspěch a udržuje interakci.
- Pomalý přechod k otázce „Proč?“ snižuje stres a pomáhá lidem porozumět.

Proč jsou ostatní možnosti méně podpůrné

Možnost A: Klást otázky je užitečné, ale okamžité kladení otázek omezuje dítěti možnost zapojit se.

Možnost B: Opakované kladení stejné otázky bez jakéhokoli doplnění může snížit motivaci a nemusí přispět k jazykovému rozvoji.

Koncepční shrnutí

Při DSR je stejně důležité zvolit správný typ otázky jako samotné kladení otázky. Díky strategiím CROWD mohou pečovatelé měnit způsob podněcování podle toho, jak dítě reaguje a zapojuje se. Začít s jednoduššími podněty a pomalu zvyšovat kognitivní náročnost podporuje zapojení a dobrou komunikaci.

Praktické uplatnění v rámci lekce

- Začněte otevřenými otázkami, abyste podnítili účast.
- Jakmile zájem dětí opadne, přejděte k otázkám zaměřeným na dokončení nebo připomenutí.
- Jakmile se dítě opět zapojí, použijte otázky typu „kdo, kde, jak“.
- Sledujte signály dítěte a podle nich přizpůsobujte typ otázek.

Hodnocení: Používání strategií PEER a CROWD pomáhá pečovatelům udržet zapojení dítěte, podpořit porozumění a povzbudit expresivní řeč.

Reflexe a sebehodnocení

1. Jak různé typy otázek ovlivnily Emirův zájem?
2. Které strategie CROWD byly pro toto dítě nejúčinnější?
3. Jak lze přizpůsobit obtížnost otázek dětem s různými potřebami nebo z rizikového prostředí?

8.5 ZNALOST ABECEDY A FONOLOGICKÉ UVĚDOMĚNÍ

Tato kompetence se zaměřuje na podporu znalosti abecedy a fonologického uvědomění u dětí v rámci aktivit DSR. Fonologické uvědomění a znalost abecedy jsou dvě základní dovednosti pro ranou gramotnost. Mnoho dětí, zejména těch se sluchovým postižením, opožděným vývojem řeči, vývojovými poruchami nebo omezeným kontaktem s gramotností, může těžit z cílené podpory, která usnadňuje vnímání a zapamatování si zvuků a písmen (Birsh & Carreker, 2018; Gardner et al., 2013; Kart, 2023). Namísto odděleného výuky písmen a zvuků klade tato kompetence důraz na to, jak přirozeně začlenit lekce založené na zvucích do smysluplných čtenářských aktivit. Pečovatelé mohou během DSR vytvářet opakované a smysluplné příležitosti, aby si děti v kontextu všímaly, slyšely, viděly a vyslovovaly zvuky a písmena.

Tato kompetence zdůrazňuje hlavní složky raného fonologického vývoje, včetně korespondence mezi písmeny a zvuky, uvědomění si počátečních zvuků, slabik a zvukových vzorců ve slovech. Do DSR jsou integrovány strategie, jako je vizuální fonetika (VP) a obrazové mnemotechnické pomůcky, které pomáhají dětem, jimž vyhovuje vizuální, hmatové a kinestetické učení. Tyto podpůrné prostředky jsou obzvláště prospěšné pro děti, které mají omezený přístup k sluchovým informacím nebo které potřebují dodatečnou podporu při osvojování si zvuků v jazyce.

Vizuální fonetika a obrazové mnemotechnické pomůcky: Podpora zvuků a písmen v programu DSR

VP a obrazové mnemotechnické pomůcky jsou multisenzorické strategie, které podporují porozumění dětí zvukům a písmenům tím, že je činí viditelnými, smysluplnými a zapamatovatelnými. Tyto strategie jsou obzvláště účinné u malých

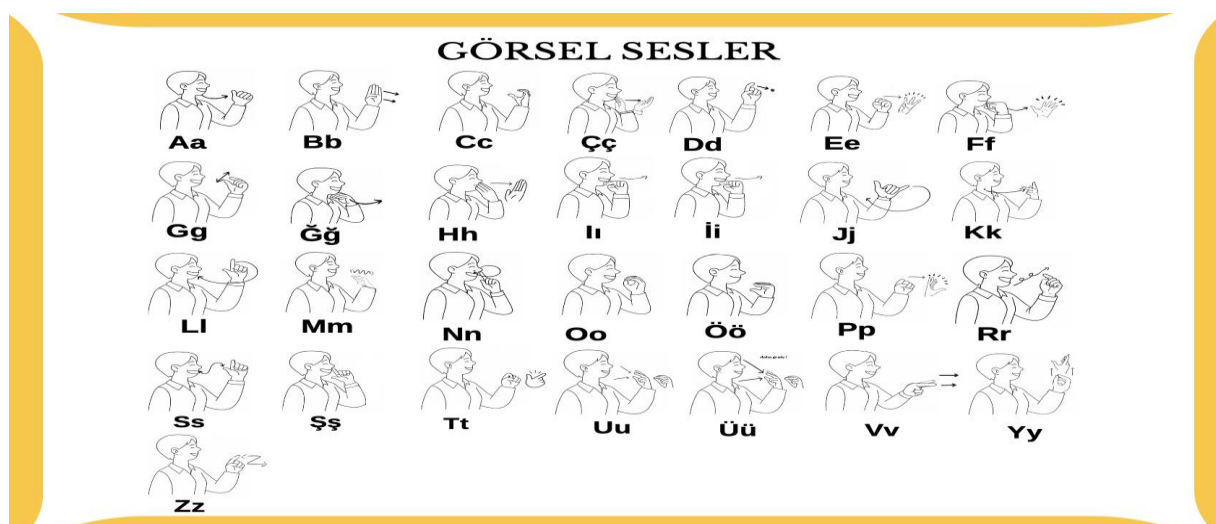
dětí, dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí ohrožených potížemi s čtením, kterým prospívá vizuální, hmatové a pohybové učení.

Vizuální fonetika

Vizuální fonetika (VP) využívá gest rukou k znázornění řečových hlásek. Každá hláska je spárována s konkrétním vizuálním pohybem, který odráží způsob jejího vzniku. Během DSR mohou pečovatelé pomocí gest VP upoutat pozornost na cílové hlásky ve slovech a pomoci tak dětem propojit to, co vidí, slyší a cítí. VP je obzvláště užitečná pro:

- děti se sluchovým postižením
- děti s opožděným vývojem řeči
- děti, které potřebují dodatečnou podporu při vnímání zvuků v mluveném jazyce
- Všechny děti, které mají potíže s počátečním čtením

Důležité je, že VP se nepoužívá jako samostatná výuka. Místo toho je přirozeně začleněna do DSR, když se cílový zvuk objeví v příběhu.



Obrázek33 . Vizuální fonetické gesta pro turecký jazyk

Obrazové mnemotechnické pomůcky

Obrazové mnemotechnické pomůcky podporují přiřazování písmen k zvukům tím, že spojují písmena s výstižnými obrázky, které začínají cílovým zvukem (např. písmeno spárované se známým předmětem nebo postavou, jako je opice pro písmeno m). Tyto vizuální pomůcky pomáhají dětem zapamatovat si a vnímat písmena a zvuky tím, že je spojují s konkrétními, známými pojmy. Obrazové mnemotechnické pomůcky jsou obzvláště užitečné pro:

- Podporu paměti a vybavování
- Zvýšení motivace a zájmu
- Pomoc dětem při spojování abstraktních symbolů (písmen) s významy

Během DSR lze obrazové mnemotechnické pomůcky krátce představit, když se cílové písmeno nebo hláska objeví v textu nebo na obrázcích.

Společné používání těchto strategií

Při společném použití VP a obrazových mnemotechnických pomůcek v rámci DSR:

- Děti dostávají konzistentní multisenzorický podnět
- Spojení mezi zvuky a písmeny se stává jasnějším a poutavějším
- Učení je podporováno, aniž by byl přerušen tok příběhu

Pečovatelé jsou povzbuzováni k tomu, aby tyto pomůcky používali krátce, pružně a zábavně, a to tak, že se přizpůsobují pozornosti a zájmu dítěte, místo aby vynucovali opakování.



Obrázek 35. Obrazové mnemotechnické pomůcky pro tureckou abecedu

Důležité upozornění pro pečovatele

Cílem není vyslovování hlásek ani pojmenovávání písmen, ale zvýšení povědomí, pozornosti a pozitivní interakce se hláskami a písmeny během čtení.

8.5.1 Scénář 1: Všímání si první hlásky

Kontext

Sezení DSR prováděné v ústavním zařízení s 6letým dítětem se sluchovým postižením, kterému při jazykových aktivitách s pečovatelem pomáhá vizuální a multisenzorická podpora.

Vzdělávací cíle / cílové chování

1. Podpořit u dítěte vnímání prvních zvuků slov během DSR.
2. Pomoci dítěti vnímat a soustředit se na cílové zvuky pomocí vizuálních a gestických podnětů.

Souvislosti / podmínky sezení

Ali je 6leté dítě se sluchovým postižením žijící v ústavní péči. Používá sluchovou technologii a s podporou vizuálních podnětů rozumí jednoduché mluvené řeči. Pro dnešní sezení byla vybrána obrázková knížka obsahující řadu slov, která začínají stejným cílovým zvukem (např. slova začínající na /b/). Před čtením se pečovatel rozhodne zaměřit se pouze na jeden cílový zvuk a plánuje jej představit pomocí VP, jakmile se v příběhu přirozeně objeví.

Hlavní případ (výukový moment)

Pečovatel začne číst příběh. Na jedné stránce se objeví velký obrázek míče. Pečovatel se zastaví a ukáže na obrázek.

Pečovatel: „Podívej, tohle je míč.“

Pečovatel pomalu vysloví první hlásku a zároveň použije ruční znak VP pro hlásku /b/.

Pečovatel: „/b/... míč.“

Ali se podívá na pohyb ruky pečovatele a pak se znovu podívá na obrázek. Tento okamžik představuje skvělou příležitost k podpoře počátečního uvědomění si hlásky během DSR.

Rozhodovací bod

Jak může pečovatel pomoci Aliovi soustředit se i nadále na první hlásku?

- A) Požádat Aliho, aby zvuk opakoval několikrát, dokud ho nevysloví správně.
- B) Ocenit Aliho pozornost, rychle zopakovat zvuk s gestem a pokračovat ve čtení.
- C) Ignorovat tento zvukový moment a soustředit se pouze na pojmenování obrázku.

Nejvhodnější reakce v této situaci: B

Proč je možnost B nejúčinnější

- Pečovatel krátce a jasně upozorní na zvuk, aniž by přerušil plynulost čtení.
- VP poskytuje zvuku vizuální reprezentaci.
- Pokračování v příběhu udržuje interakci přirozenou a motivující.

Vzorová interakce (s začleněným uvědoměním si hlásky)

Pečovatel: „Ano, míč. /b/... míč.“ (Jednou zopakuje VP signál.)

Pečovatel poté otočí stránku a pokračuje ve čtení. Později v příběhu se objeví další slovo se stejnou počáteční hláskou.

Pečovatel: „Podívej! Medvěd. /b/... medvěd.“ (Použije stejné gesto rukou.)

Ali se usměje a napodobí část gesta tím, že mírně pohne rukou. Pečovatel přikývne a pokračuje ve čtení.

Proč jsou ostatní možnosti méně podpůrné

Možnost A: Požadavek na opakované vyslovování může zvýšit tlak a snížit zapojení dítěte.

Možnost C: Ignorování změn ve zvuku omezuje povědomí dítěte o vzorcích zvuku a písmen.

Koncepční shrnutí

Včasné povědomí o zvucích se rozvíjí, když mají děti opakované a smysluplné příležitosti vnímat zvuky v kontextu. Použití VP během DSR pomáhá dětem se sluchovým postižením spojovat zvuky s vizuálním pohybem, což podporuje pozornost a paměť, aniž by to narušovalo příběh.

Realizace v rámci sezení

- Vyberte jednu cílovou hlásku na jednu čtecí lekci.
- Používejte VP pouze tehdy, když se zvuk jeví jako přirozený.
- Zvukové podněty by měly být krátké a zábavné.
- Za úspěšné zapojení považujte napodobování nebo soustředění.

Hodnocení

Začlenění včasného povědomí o zvucích do DSR pomocí VP podporuje včasný fonologický vývoj a zároveň udržuje zapojení a radost z činnosti.

Reflexe a sebehodnocení

1. Jak použití vizuální fonetiky ovlivnilo pozornost dítěte vůči zvuku?
2. Jaké znaky naznačovaly, že si dítě všimlo první hlásky?
3. Jak lze tuto strategii přizpůsobit pro děti, které nenapodobují gesta?

8.5.2 Scénář 2: Hra se slabikami v příběhu

Kontext

Sezení DSR s pětiletým dítětem v ústavní péči, které je ohroženo kvůli rodinným problémům, má rádo pohyb a prospívají mu rytmické a multisenzorické aktivity.

Vzdělávací cíle / cílové chování

1. Podpořit u dítěte vnímání slabik v mluvených slovech během DSR.
2. Podpořit aktivní účast dítěte využitím rytmu, tleskání nebo jednoduchých pohybů těla během čtení.

Souvislosti / podmínky

Can je pětileté dítě, které kvůli rodinným problémům žije v ústavní péči. Nemá diagnostikované žádné postižení, ale při sedavých činnostech vykazuje problémy s pozorností. Can má rád písničky, tleskání a hry založené na pohybu. Během čtení by se po krátké době začal nudit, pokud by se při tom nehýbal. Pečovatelka pro dnešní sezení vybere obrázkovou knížku, která obsahuje známá slova s více než jednou

slabikou. Pečovatelka plánuje krátce podtrhovat slabiky pomocí tleskání a rytmických signálů, zatímco bude pokračovat v příběhu.

Hlavní případ (výchovný moment)

Při čtení stránky, na které je motýl, pečovatelka zastaví a ukáže na obrázek.

Pečovatelka: „Tohle je motýl,“ řekla pečovatelka.

Pečovatel slovo vysloví pomalu a při každé slabice jemně zatleská.

Pečovatel: „mo-to-č-ko,“ řekl pečovatel.

Can sleduje pohyby rukou pečovatele a usmívá se. Tento okamžik představuje skvělou příležitost k podpoře povědomí o slabikách.

Rozhodovací bod

Jak by měl pečovatel dále podporovat Canovo vnímání slabik?

- A) Požádat Cana, aby si slabiky několikrát zatleskal, dokud nebudou dokonale sladěné.
- B) Vyzvat Cana, aby jednou zatleskal nebo poklepal, a poté pokračovat ve čtení.
- C) Vynechat aktivitu se slabikami a soustředit se výhradně na formální pojmenování.

Nejvhodnější odpověď v tomto kontextu: B

Proč je varianta B nejúčinnější

- Podporuje zapojení dítěte, aniž by aktivita působila jako výuka.
- Tlesknutí pomáhá dětem soustředit se a zároveň udržuje čtení zábavné.
- Pohyb pomáhá udržet zájem a podněcuje k rozvíjení myšlenek.

Proč jsou ostatní možnosti méně vhodné

Varianta A: Nutit děti, aby tleskaly znovu a znovu, by mohlo snížit jejich motivaci a zapojení.

Varianta C: Pokud se nevyužijí možnosti spojené se slabikami, je obtížnější rozvíjet fonologické povědomí.

Koncepční shrnutí

Děti si rozvíjejí povědomí o slabikách, když vnímají slova jako rytmické celky. Děti se mohou naučit rozdělovat slova na části pomocí tleskání, poklepávání nebo

pohybů těla. Začlenění těchto aktivit do DSR pomáhá rozvíjet povědomí o slabikách a zároveň činí interakci zábavnou a smysluplnou.

Uplatnění v rámci lekce

- Vyberte známá slova s jasnou slabikovou strukturou.
- Používejte základní pohyby, jako je tleskání nebo poklepávání.
- Považujte i nedokonalé pokusy za úspěšnou účast.
- Hru se slabikami udržujte krátkou a začleňte ji do přirozeného toku čtení.

Hodnocení

Využití rytmu a pohybu během DSR pomáhá dětem uvědomit si slabiky.

Reflexe a sebehodnocení

1. Jak pohyb ovlivnil zapojení dítěte během DSR?
2. Která slova bylo pro dítě nejjednodušší tleskat nebo poklepávat?
3. Jaké změny lze provést v aktivitách zaměřených na slabiky pro děti, které se nerady příliš hýbou?

8.5.3 Scénář 3: Propojování písmen, zvuků a obrázků

Kontext

Sezení DSR s 6letým dítětem s ADHD a jeho pečovatelem s využitím obrazových mnemotechnických pomůcek během raných aktivit zaměřených na čtení a psaní.

Vzdělávací cíle / cílové chování 1. Podpořit dítě při propojování písmen a odpovídajících zvuků během sezení DSR.

2. Pomoc dítěti při spojování písmen, zvuků a smysluplných vizuálních podnětů pomocí obrazových mnemotechnických pomůcek.

Pozadí / podmínky

Elif je šestiletá dívka s ADHD, která má ráda rychlé a zábavné interakce a dobře reaguje na vizuální paměťové pomůcky. Elif zná některá písmena, ale ne vždy je spojuje s jejich zvuky,

pokud jí nejsou poskytnuty vizuální pomůcky. Pro dnešní sezení byla vybrána kniha s mnoha slovy, která začínají stejným písmenem. Pečovatelka také vytvoří jednoduchou obrázkovou mnemotechnickou pomůcku pro dané písmeno, například známý předmět nebo postavu, jejíž jméno začíná stejným zvukem.

Hlavní případ (výukový moment)

Při čtení se pečovatel dostane na stránku, kde se vedle velké ilustrace objeví slovo „ball“.

Pečovatel se zastaví a ukáže na první písmeno ve slově.

Pečovatel: „Toto slovo začíná na B.“

Pečovatel ukáže obrázkovou pomůcku, která patří k písmenu B.

Pečovatel: „B se vyslovuje /b/. Slovo ball začíná na /b/.“

Elif se podívá na písmeno, pak na obrázkovou pomůcku a poté zpět na slovo. Tento okamžik představuje skvělou příležitost k posílení vztahu mezi písmeny a zvuky v rámci DSR.

Rozhodovací bod

Jak může pečovatelka dále podporovat Elifino porozumění?

- A) Požádat Elif, aby několikrát pojmenovala písmeno a vyslovila jeho zvuk.
- B) Použít obrázkovou pomůcku k rychlému zopakování spojení mezi písmenem a zvukem a poté pokračovat ve čtení.
- C) Nezaměřovat se na písmena; prostě se vrátit ke čtení příběhu.

Nejvhodnější reakce v této situaci: B

Proč je možnost B nejúčinnější

- Pečující osoba posiluje spojení mezi písmeny a zvuky, aniž by přerušila čtení příběhu.
- Obrazová pomůcka vytváří smysluplnou souvislost mezi písmenem a zvukem.
- Pokračování v příběhu udržuje pozornost a motivaci dětí.

Proč jsou ostatní možnosti méně vhodné

Varianta A: Opakované žádání o pojmenování nebo předvedení něčeho může u dítěte vyvolat stres a ztrátu zájmu.

Možnost C: Zmeškání příležitostí, kdy by se dítě mohlo seznámit se vzory písmen a zvuků.

Koncepční shrnutí

Děti se učí spojovat písmena a zvuky, když narazí na smysluplné souvislosti mezi písmeny, zvuky a známými obrázky. Obrazové mnemotechnické pomůcky pomáhají dětem, kterým vyhovuje vizuální učení. Přidání těchto souvislostí podporuje učení a zároveň umožňuje dětem si příběh užít.

Realizace v rámci lekce

- Pro každou lekci vyberte cílovou dvojici písmeno–zvuk.
- Stručně představte obrazovou mnemotechnickou pomůcku.
- Přirozeně zopakujte tuto souvislost, když se písmeno znovu objeví.
- Jako známky učení berte v úvahu ukazování prstem, pohledy nebo úsměvy.

Hodnocení

Používání obrázkových mnemotechnických pomůcek v rámci DSR podporuje souvislost mezi písmenem a zvukem a pomáhá dětem budovat rané znalosti abecedy smysluplným a poutavým způsobem.

Reflexe a sebehodnocení

1. Jak obrázková mnemotechnická pomůcka podpořila pozornost dítěte zaměřenou na písmeno a zvuk?
2. Jaké znaky naznačovaly, že si dítě všimlo souvislosti mezi písmenem a zvukem?
3. Jak lze obrazové mnemotechnické pomůcky přizpůsobit různým písmenům nebo zájmům dětí?

8.6 DOVEDNOSTI V OBLASTI POVĚDOMÍ O TISKU

Tato kompetence se zaměřuje na podporu povědomí dětí o pojmech souvisejících s tištěným textem během DSR. Povědomí o tištěném textu zahrnuje pochopení toho, jak tištěný text funguje, například rozpoznání přední a zadní strany knihy, vědomí toho, kde začít číst, uvědomění si, že tištěný text nese význam, a pochopení směru textu. U mnoha dětí se speciálními vzdělávacími potřebami nebo ohrožených dětí, včetně dětí se sluchovým postižením, s vývojovými zpožděními nebo těch, které žijí

v ústavní péči, se povědomí o tištěném textu nevyvíjí automaticky. Tyto děti se mohou soustředit především na obrázky a přehlížet tištěný text, pokud na něj pečovatelé záměrně a smysluplným způsobem neupozorní. Během DSR mohou pečovatelé podporovat povědomí o tištěném textu pomocí strategií, jako je krátké ukázání na tištěný text, pojmenování jeho prvků a propojení tištěného textu s řečí. Tyto strategie mohou zvýšit pozornost dětí vůči psanému jazyku (Justice & Ezell, 2004).

Tato dovednost se zaměřuje na přirozené začleňování momentů zaměřených na tištěný text do DSR namísto výuky pojmů souvisejících s tištěným textem prostřednictvím samostatných lekcí. Mezi strategie patří ukazování na slova při čtení, komentování vlastností tištěného textu, vybízení dítěte k interakci s knihou (např. otáčení stránek) a předvádění toho, jak tištěný text zprostředkovává význam. Jako ukazatele učení jsou ceněny jak verbální, tak neverbální reakce. V rámci této kompetence jsou představeny tři scénáře, které jsou v souladu s jejími vzdělávacími cíli. Scénáře jsou napsány na základě principů (i) aplikované behaviorální analýzy, (ii) intervence v oblasti sociální komunikace a (iii) léčby klíčovými reakcemi. Ve všech scénářích jsou pečovatelé vedeni k tomu, aby citlivě podporovali povědomí o tištěném textu, sledovali zájem dítěte a vytvářeli příležitosti ke společné pozornosti věnované tištěnému textu během čtení.

8.6.1 Scénář 1: Kde začneme číst?

Kontext

Sezení DSR v ústavním zařízení s pečovatelem a čtyřletým dítětem, které je ohroženo kvůli omezeným zkušenostem s ranou gramotností, rádo si prohlíží knihy, ale má jen malou představu o směru textu.

Vzdělávací cíle / cílové chování

1. Podporovat porozumění dítěte základní orientaci knihy (přední/zadní strana, kde se začíná číst).
2. Zvýšit povědomí o směru textu tím, že předvedeme, kde začít číst a jak se text pohybuje po stránce.

Souvislosti / výchozí situace

Mert je čtyřletý chlapec, který rád drží knihy, rychle otáčí stránky a prohlíží si obrázky. Mert často otevíral knihu náhodně, buď zepředu, nebo vzhůru nohama, a soustředil se hlavně na obrázky. Nevěděl, kde se začíná číst ani jak je text na stránce rozložen. Než začnou číst, pečovatelka se chystá rychle projít orientaci knihy a ukázat mu, jak číst text přirozeně, aniž by z této činnosti udělala lekci.

Hlavní případ (výchozí moment)

„Tohle je přední strana knihy,“ říká pečovatelka. Ukáže na název a pak knihu pomalu otočí. „A tohle je zadní strana,“ dodá. Mert se usměje a dotkne se obálky. Poté pečovatelka otevře knihu na první stránce a ukáže na levý horní roh. „Začneme číst odtud,“ říká pečovatelka. Při čtení prvního řádku textu pomalu pohybuje prstem zleva doprava. Mert sleduje, jak se prst pečovatelky pohybuje po stránce. Tento moment podporuje povědomí o tištěném textu.

Rozhodovací bod

Jak může pečovatelka i nadále podporovat Mertovo povědomí o psaném textu?

- A) Požádat Merta, aby mnohokrát zopakoval slova „zadní strana“ a „přední strana“.
- B) Pokračovat ve čtení a občas ukázat na místo, kde na každé stránce začíná text.
- C) Zaměřit se pouze na obrázky a vyhnout se poukazování na psaný text.

Nejllepší odpověď v tomto kontextu: B

Proč je možnost B nejúčinnější:

- Pečovatel přirozeně a opakovaně předvádí pojmy související s psaným textem.
- Ukazování na psaný text podporuje vývoj, aniž by narušovalo plynulost příběhu.
- Čtení zůstává zábavné a zaměřené na dítě.

Proč jsou ostatní možnosti méně vhodné

Varianta A: Bez kontextu mohou pojmy týkající se tištěného textu působit abstraktně.

Možnost C: Ignorování pojmů souvisejících s tištěným textem omezuje příležitosti k rozvoji povědomí o tištěném textu.

Koncepční shrnutí

Porozumění tomu, jak jsou knihy uspořádány, je prvním krokem k povědomí o tištěném textu. Děti se učí, že tištěný text má význam a strukturu, když jim dospělí ukážou, kde začít číst a jak se text pohybuje po stránce. Tyto pojmy se nejlépe osvojují opakovaným setkáváním s nimi v rámci smysluplných čtenářských zážitků.

Realizace v rámci lekce

- Zmínka o přední a zadní straně knihy.
- Při čtení sledujte text prstem.
- Vyhněte se kladení otázek nebo testování dítěte.
- Považujte pohled, ukazování prstem nebo dotýkání se za známky učení.

Hodnocení

Začlenění pojmů týkajících se tištěného textu do DSR podporuje včasné povědomí o tištěném textu, aniž by narušovalo radost dítěte z čtení knih.

Reflexe a sebehodnocení

1. Jak ovlivnilo předvádění směru psaní pozornost dítěte?
2. Jaké znaky naznačovaly, že si dítě všimlo, kde začíná čtení?
3. Jak lze tuto strategii přizpůsobit pro děti, které si stránky otáčejí rychle?

8.6.2 Scénář 2: Text má význam

Kontext

Pětileté dítě je ohroženo kvůli omezeným zkušenostem s ranou gramotností, rádo poslouchá příběhy, ale soustředí se hlavně na obrázky.

Vzdělávací cíle / cílové chování

1. Podpořit u dítěte pochopení toho, že tištěný text představuje mluvený jazyk.
2. Posílit povědomí o souvislosti mezi mluvenými slovy a psaným textem během DSR.

Souvislosti / výchozí situace

Ece je pětileté dítě žijící v ústavní péči. Ráda poslouchá příběhy a prohlíží si obrázky, často komentuje ilustrace a postavy. Zdálo se, že si myslí, že obrázky jsou nejdůležitějším zdrojem významu. Pečovatelka při hlasitém čtení někdy ukazuje na určitá slova, aby bylo jasné, že slova pocházejí z textu.

Hlavní případ (výchozí moment)

Pečovatelka začala nahlas číst stránku. „Kočka spí,“ řekla pečovatelka. Při čtení jemně ukazovala na každé slovo ve větě. Ece se na chvíli podívala na obrázek kočky, než otočila hlavu k prstu pečovatelky, který se pohyboval po textu. Tento okamžik představuje skvělou příležitost pomoci Ece pochopit, že tištěný text nese význam.

Rozhodovací bod

Jak může pečovatelka i nadále podporovat Eceino povědomí o tištěném textu?

- A) Říct Ece, aby slova přečetla nahlas nebo vyslovila písmena.
- B) Pokračujte ve čtení a při čtení sledujte prstem slova, která vyslovujete.
- C) Přestaň se dívat na text a soustřeď se pouze na obrázek.

Nejvhodnější odpověď v tomto kontextu: B

Proč je varianta B nejúčinnější

- Pečovatel posiluje spojení mezi mluvenými slovy a tištěným textem.
- Ukazování na slova udržuje pozornost na významu.
- Čtení zůstává přirozené a zábavné.

Proč jsou ostatní možnosti méně podpůrné

Varianta A: Žádat dítě, aby četlo nebo pojmenovávalo písmena, může vyvolat frustraci a odvádět jeho pozornost od významu.

Možnost C: Ignorování tištěného textu omezuje šance na pochopení toho, jak tištěný text funguje.

Koncepční shrnutí

Pochopení toho, že tištěný text nese význam, je klíčovým krokem v počátečním rozvoji gramotnosti. Když pečovatelé čtou nahlas a ukazují na slova, dávají dětem najevo, že mluvený jazyk má písemnou podobu. Tyto malé, opakované momenty postupem času budují základní povědomí o tištěném textu.

Uplatnění v rámci lekce

- Ukazujte na celá slova, nikoli na jednotlivá písmena.
- Používejte jednoduché fráze, jako například „Tato slova vyprávějí příběh.“
- Tyto momenty zaměřené na tištěný text by měly být krátké a přirozené.
- Jako ukazatele učení berte v úvahu oční kontakt, ukazování prstem nebo dotýkání se tištěného textu.

Hodnocení

Začlenění souvislostí mezi psaným jazykem a řečí do DSR pomáhá dětem pochopit, že tištěný text představuje mluvený jazyk.

Reflexe a sebehodnocení

1. Jakým způsobem ovlivnilo ukazování na slova pozornost dítěte věnovanou psanému textu?

2. Jaké byly známky toho, že si dítě všimlo souvislosti mezi psaným textem a řečí?

8.6.3 Scénář 3: Nechte dítě, aby si s knihou samo pohrálo

Kontext

Sezení DSR se čtyřletým dítětem v ústavní péči, které má omezené zkušenosti s ranou gramotností a baví ho fyzická interakce s knihami.

Vzdělávací cíle / cílové chování

1. Podpořit povědomí dítěte o tištěném textu tím, že bude povzbuzováno k aktivní interakci s knihou (např. otáčení stránek, držení knihy).
2. Zlepšit porozumění směru a pořadí čtení prostřednictvím praktické účasti.

Souvislosti / podmínky

Arda je čtyřleté dítě žijící v ústavní péči. Rád se dotýká knih, rychle otáčí stránky a ukazuje na obrázky. V minulých sezeních DSR Arda často rychle otáčel stránky, aniž by věnoval pozornost tištěnému textu nebo příběhu. Cílem není opravovat otáčení stránek, ale podpořit Ardovo pochopení toho, že knihy mají určitou posloupnost a že tištěný text se čte určitým způsobem.

Hlavní případ (výchovní moment)

Na začátku sezení pečovatel položí knihu před Ardu.

Pečovatel: „Můžeš si tu knihu podržet.“

Arda knihu okamžitě otevře a listuje stránkami, pečovatelka reaguje:

Pečovatelka: „Aha, otočila jsi stránku.“

Pomalu se vrátí na předchozí stránku.

Pečovatelka: „Tuhle stránku si přečteme jako první.“

Krátce ukáže na text a začne číst. Arda sleduje text a pak položí ruku na stránku.

Tento okamžik nabízí významnou příležitost k rozvoji povědomí o tištěném textu prostřednictvím aktivní účasti.

Rozhodovací bod

Jak by měl pečovatel reagovat na Ardovo otáčení stránek?

- A) Aby se zabránilo rozptylování, měl by pečovatel ovládat veškeré otáčení stránek.
- B) Pečovatel by měl Ardovi umožnit volné otáčení stránek bez vedení.
- C) Pečovatel by měl Ardu vést k aktivní účasti tím, že bude schvalovat jeho jednání a předvádět správné pořadí stránek.

Nejvhodnější odpověď v tomto kontextu: C

Proč je možnost C nejúčinnější

- Pečovatel poskytuje strukturu a zároveň oceňuje iniciativu dítěte.
- Ukázka pořadí stránek podporuje porozumění, aniž by omezovala účast.
- Dítě zůstává aktivním účastníkem procesu čtení.

Proč jsou ostatní možnosti méně podpůrné

Varianta A: Odstranění kontroly snižuje motivaci a omezuje možnosti učení.

Možnost B: Nedostatek vedení může bránit pochopení pojmů v knize a orientaci v textu.

Koncepční shrnutí

Povědomí o tištěném textu se posiluje, když děti knihy aktivně používají. Otáčení stránek, držení knihy a dotýkání se tištěného textu pomáhá dětem pochopit, že knihy mají strukturu. Vedení umožňuje dětem objevovat, jak čtení funguje, zatímco se učí.

Realizace v rámci lekce

- Vyzvěte dítě, aby knihu drželo a otáčelo stránkami.
- Komentujte jeho činnosti, místo abyste ho hned opravovali.

- Ukažte, kde na každé stránce začíná text.
- Sledujte zájem dítěte a zároveň dodržujte strukturu.

Hodnocení

To, že dětem během DSR dovolíte, aby si s knihou pohrávaly, podporuje povědomí o tištěném textu, zapojení a pochopení toho, jak knihy fungují.

Reflexe a sebehodnocení

1. Jak ovlivnilo sdílení kontroly nad knihou zapojení dítěte?
2. Jaké znaky naznačovaly, že si dítě všimlo pořadí stránek nebo směru textu?

8.7 DOVEDNOSTI PO ČTENÍ

Tato kompetence se zaměřuje na podporu jazykových dovedností, porozumění a rozvíjejících se čtenářských dovedností dětí po čtení prostřednictvím smysluplných navazujících interakcí. Aktivita po čtení poskytuje příležitost vrátit se k příběhu, prohloubit porozumění a povzbudit děti k vyjadřování myšlenek, vybavování si událostí a vytváření souvislostí nad rámec knihy. Aktivita po čtení pomáhá dětem upevnit význam, procvičit novou slovní zásobu a rozvíjet narativní dovednosti, jako je řazení událostí do pořadí a převyprávění. U dětí s omezenými možnostmi jazykového a čtenářského rozvoje (např. v ústavní péči) nebo s potřebami v oblasti pozornosti (např. ADHD) mohou krátká, strukturovaná navazující cvičení zviditelnit porozumění a posílit učení (Biggs et al., 2023). Tato kompetence klade důraz na vývojově přiměřené postupy po přečtení, jako je převyprávění klíčových událostí, odpovídání na otázky a kladení otázek, propojování příběhu s osobními zkušenostmi, zapojení se do jednoduchých herních aktivit a využívání vizuálních pomůcek (např. obrázky, rekvizity, mapy příběhu). Tyto aktivity nejsou zamýšleny jako testy porozumění, ale jako příležitosti ke společnému vytváření významu a komunikaci.

Tato kompetence podporuje pečovatele v tom, aby vnímali čas po čtení jako obohacení DSR, nikoli jako samostatný úkol. Strategie lze přizpůsobovat podle věku dítěte, úrovně komunikace a individuálních potřeb. Důležité jsou jak verbální, tak neverbální reakce, přičemž důraz je kladen na to, aby interakce zůstala pozitivní, poutavá a zábavná. V rámci této kompetence jsou představeny tři scénáře, které jsou v souladu s jejími vzdělávacími cíli. Scénáře jsou napsány na základě principů (i) aplikované behaviorální analýzy, (ii) intervence v oblasti sociální komunikace a (iii) léčby klíčovými reakcemi. Ve všech scénářích jsou pečovatelé vedeni k podpoře porozumění a vyjadřování prostřednictvím citlivého podněcování, rozvíjení myšlenek dítěte a motivačních strategií, které vycházejí ze zájmů dítěte.

8.7.1 Scénář 1: Rozhovor o tom, co se stalo

Kontext

Interakce po čtení v návaznosti na sezení DSR v ústavním zařízení s pečovatelem a pětiletým dítětem, které je ohroženo kvůli omezeným základním jazykovým zkušenostem.

Vzdělávací cíle / cílové chování

1. Podporovat schopnost dítěte vybavit si a převyprávět klíčové události po čtení.
2. Podporovat expresivní řeč a schopnost uspořádat události do sledu pomocí naváděcích podnětů.

Souvislosti / výchozí situace

Deniz je pětileté dítě žijící v ústavní péči. Rád poslouchá příběhy a prohlíží si obrázky, ale často má potíže mluvit o tom, co se stalo, když je kniha dočtena. V předchozích sezeních čtení obvykle končilo zavřením knihy () a Deniz byl jen zřídka vyzván, aby se k příběhu vrátil nebo o něm mluvil. Pečovatelka plánuje nechat knihu po dočtení příběhu otevřenou a použít obrázky jako vizuální pomůcky, které Denizovi pomohou zapamatovat si a převyprávět klíčové události.

Hlavní případ (výchovný moment)

Po přečtení knihy pečovatelka knihu částečně zavře, ale nechá ji na očích.

Pečovatelka: „Příběh jsme dočetli.“

Na chvíli se zastaví a pak knihu znovu otevře na první stránce.

Pečovatelka: „Pojďme si povídat o tom, co se stalo.“

Ukáže na první obrázek.

Pečovatelka (podnět – vzpomínka): „Kdo byl v tom příběhu?“

Deniz: „Chlapec.“

Tento okamžik představuje skvělou příležitost k podpoře vybavování si příběhu a jeho převyprávění.

Rozhodovací bod

Jak může pečovatelka reagovat, aby pomohla Denizovi s vybavováním si příběhu a jeho zapojením?

- A) Opravit odpověď a požádat o úplnější odpověď.
- B) Ocenit odpověď, rozšířit ji a požádat Denize, aby pokračoval.
- C) Okamžitě přejít k dalšímu úkolu, aniž by se k příběhu vracel.

Nejvhodnější reakce v tomto kontextu: B

Proč je možnost B nejúčinnější

- Pečovatel přijímá Denizovu odpověď jako významný projev zapojení.
- Rozšíření odpovědi obohacuje jazyk, aniž by vyvíjelo tlak.
- •Výzva Denizovi, aby pokračoval, pomáhá při střídání řeči a při uspořádání děje.

Vzorová interakce

Zhodnoťte: „Ano, chlapec.“

Rozved'te: „V příběhu byl jeden chlapec.“

Vyzvěte / podněcujte: „Co ten chlapec udělal?“ Pečovatel čeká.

Deniz: „Běžel.“

Pečovatel (rozvedení): „Ano, běžel. Chlapec běžel do parku.“

Pečovatel otočí stránku a přejde k dalšímu obrázku.

Pečovatel: „A pak?“

Deniz se podívá na obrázek a řekne: „Hrát si.“ Pečovatel se usměje a pokračuje v interakci.

Proč jsou ostatní možnosti méně podpůrné

Možnost A: Žádání o opravy může snížit sebevědomí a ochotu k účasti.

Možnost C: Vynechání opakování omezuje šance na porozumění a rozvoj expresivního jazyka.

Koncepční shrnutí

Aktivita po čtení podporují porozumění, paměť a expresivní řeč. Dětem při převyprávění příběhů pomáhají vizuální podněty, jednoduché pokyny a rozšiřování příběhu na základě jejich reakcí. Cílem není dokonalé zopakování, ale sdílení významu a komunikace.

Realizace v rámci lekce

- Po přečtení nechte knihu otevřenou a na očích.
- Používejte otázky zaměřené na vybavení si obsahu a otevřené podněty.
- Akceptujte i částečné nebo stručné odpovědi.
- Podporujte řazení událostí pomocí frází jako „a pak...“.

Hodnocení

Vedené vybavování si informací a převyprávění po přečtení pomáhá dětem posílit porozumění textu a vyjadřovací schopnosti, přičemž se zachovává pozitivní interakce.

Reflexe a sebehodnocení

1. Jak použití obrázků pomohlo dítěti vybavit si vzpomínky?
2. Které podněty pomohly dítěti nejlépe reagovat?
3. Jak lze podpořit převyprávění u dětí, které používají velmi omezenou mluvenou řeč?

8.7.2 Scénář 2: Vytváření souvislosti

Kontext

Péče o 6leté dítě ohrožené rozpadnutím rodiny, kterému prospívají emocionálně podporující a vztahové interakce.

Vzdělávací cíle / cílové chování

1. Podporovat schopnost dítěte propojovat události v příběhu s osobními zkušenostmi.
2. Podporovat expresivní jazyk a emoční zapojení prostřednictvím podnětů vycházejících ze zkušeností.

Souvislosti / výchozí situace

Elvan je šestileté dítě, které kvůli chudobě žije v ústavní péči. Pozorně poslouchá příběhy a dokáže si vybavit základní události, ale o svých vlastních zážitcích mluví jen zřídka, pokud není k tomu podněcována. Po přečtení příběhu Elvan často ztichne a čeká na další aktivitu. Cílem je podpořit smysluplnou konverzaci, nikoli vyvolat komplexní nebo emocionálně obtížné odpovědi. Po dokončení příběhu pečovatelka pomáhá Elvan propojit události z knihy s jejím vlastním životem.

Hlavní případ (výchovný moment)

Po skončení příběhu pečovatelka nechá knihu otevřenou na stránce s obrázkem hlavní postavy, která vypadá šťastně. „Ten chlapec tady vypadá šťastně,“ řekla

pečovatelka. Zastavila se a upřeně se podívala na Elvan. „Cítila ses někdy tak šťastná?“ zeptala se pečovatelka. Elvan se podívala na obrázek a pak na pečovatelku. Po krátké pauze přikývla a řekla: „Ano.“ Tento moment podporuje propojení příběhu s vlastním prožitkem.

Rozhodovací bod

Jak může pečovatelka reagovat, aby podpořila komunikaci?

- A) Požádat Elvan, aby podrobněji popsala svůj zážitek.
- B) Potvrdit odpověď a případně položit navazující otázku.
- C) Přejít k dalšímu úkolu, aby se předešlo sentimentálnímu sporu.

Nejvhodnější reakce v tomto kontextu: B

Proč je možnost B nejúčinnější

- Pečovatel respektuje Elvaninu komfortní zónu.
- Rozšíření podporuje rozvoj řeči.
- Volitelné navázání podporuje zapojení a zároveň chrání emoční bezpečí.

Proč jsou ostatní možnosti méně podporující

Možnost A: Žádost o vysvětlení může být příliš osobní nebo pro Elvana příliš zatěžující.

Možnost C: Vyhybání se navázání kontaktu snižuje šanci na zapojení.

Koncepční shrnutí

Propojení příběhů s osobními zkušenostmi zvyšuje porozumění a zlepšuje emocionální vývoj. U ohrožených dětí je třeba k těmto momentům přistupovat citlivě a umožnit dítěti sdílet své zážitky v míře, která je pro něj přijatelná.

Realizace v rámci sezení

- Používejte minimální nenápadné podněty.
- Akceptujte krátké verbální odpovědi nebo neverbální signály.

- Následné otázky nechte na volbě dítěte.
- Udržujte podpurný tón.

Hodnocení

Interakce po čtení podporují porozumění, vyjadřovací schopnosti a emocionální zapojení, aniž by dítě přetěžovalo.

Reflexe a sebehodnocení

1. Jak ovlivnilo zapojení dítěte to, že jste příběh spojili s jeho osobními zkušenostmi?
2. Jaké byly známky toho, že se dítě při odpovídání cítilo pohodlně?
3. Jak lze přizpůsobit nenápadné podněcování dětem s různými potřebami?

8.7.3 Scénář 3: Zakončení příběhu multisenzorickými aktivitami

Kontext

Pětileté dítě s omezeným jazykovým vývojem, kterému prospívají praktické a smyslové aktivity.

Vzdělávací cíle / cílové chování

1. Podpořit porozumění a vyjadřovací schopnosti rozšířením příběhu prostřednictvím multisenzorických aktivit.
2. Podpořit aktivní účast a interakci pomocí vizuálních, hmatových a pohybových pomůcek.

Souvislosti / výchozí situace

Kerem je pětiletý chlapec, který rád poslouchá příběhy, ale často se začne nudit, jakmile je čtení u konce. Kerem má rád navazující aktivity, které zahrnují pohyb, předměty nebo materiály pro praktické činnosti. Pečovatelka plánuje pro dnešní sezení jednoduchou multisenzorickou aktivitu založenou na příběhu. Cílem je

pomoci Keremovi nejen znovu vyprávět hlavní části příběhu, ale také si je zopakovat prostřednictvím praktických činností.

Hlavní případ (výchovní moment)

Po dokončení příběhu pečovatelka položí na stůl malý košík s doplňky souvisejícími s knihou, jako jsou hračky představující postavy, předměty s různou texturou nebo obrázky.

Pečovatelka: „Pojďme si s tím příběhem hrát.“ Vytáhne malou figurku představující hlavní postavu.

Pečovatelka: „Tohle je to dítě z příběhu.“

Kerem sáhne do košíku a vytáhne další předmět.

Kerem: „Míček.“ Kerem se usměje a míček kutálí po stole. Tento okamžik nabízí příležitost zlepšit porozumění příběhu prostřednictvím multisenzorických aktivit.

Rozhodovací bod

Jak by měla pečovatelka reagovat, aby příběh smysluplně rozšířila?

- A) Požádat Kerema, aby před hrou celý příběh převyprávěl.
- B) Zapojit se do hry, pojmenovávat činnosti a spojovat je s událostmi v příběhu.
- C) Nechat dítě volně si hrát, aniž by se odkazovalo na příběh.

Nejvhodnější reakce v tomto kontextu: B

Proč je možnost B nejúčinnější

- Pečovatel přímo propojuje herní činnosti s příběhem.
- Jazyk je v rámci této činnosti přirozeně modelován.
- Současně se podporuje účast i porozumění.

Pečovatel (rozvedení): „Ano, hrál si a běhal.“

Pečovatelka navazuje na Keremovu iniciativu a pokračuje v pojmenovávání činností a jejich propojování s příběhem.

Proč jsou ostatní možnosti méně podpůrné

Možnost A: Požadavek na úplné vybavení si informací před hrou může snížit motivaci.

Možnost C: Volná hra bez souvislosti omezuje posílení porozumění příběhu.

Koncepční shrnutí

Aktivita po přečtení, které zapojují více než jeden smysl, pomáhají dětem lépe si příběh zapamatovat a porozumět mu prostřednictvím akce, hmatu a pohybu. Tyto aktivity jsou obzvláště účinné u dětí, kterým vyhovuje praktické učení a pro které může být pouhé verbální vybavení obtížné. Začlenění jazyka do hry podporuje porozumění a vyjadřovací schopnosti přirozeným a zábavným způsobem.

Realizace v rámci lekce

- Používejte materiály, které jsou snadno srozumitelné a souvisejí s příběhem.
- Při hře pojmenovávejte činnosti a předměty.
- Držte se příběhu a zároveň sledujte zájmy dítěte.
- Dbejte na to, aby byla aktivita zábavná a flexibilní.

Hodnocení

Začlenění multisenzorických aktivit do příběhů podporuje porozumění, zapojení a vyjadřovací schopnosti a zároveň obohacuje čas po čtení a činí jej zábavným.

Reflexe a sebehodnocení

1. Jak multisenzorické pomůcky ovlivnily zájem dítěte po přečtení příběhu?
2. Které herní činnosti dětem nejvíce pomohly porozumět příběhu?
3. Jak lze multisenzorické doplňky přizpůsobit různým příběhům nebo materiálům?

8.8 SOUHRN

Tato kniha aktivit nabídla metodiku založenou na důkazech pro podporu rozvoje počáteční gramotnosti prostřednictvím DSR u dětí ve věku od 2 do 7 let. DSR se může proměnit z pasivní činnosti v aktivní učební rutinu doma, v předškolním zařízení i v institucionální péči, pokud pečovatelé a odborníci podporují účast, věnují pozornost signálům dítěte a přidávají výukové strategie, aniž by narušili průběh příběhu. Výzkum v oblasti DSR zdůrazňuje, že výsledky dětí v oblasti jazyka a počáteční gramotnosti se zlepšují, když dospělí používají cílené podněty, rozšiřování obsahu a střídání se v řeči k společnému budování významu (Cabell et al., 2019; Hargrave & Sénéchal, 2000).

Tato kapitola zdůraznila pět kompetencí, které podporují konzistentní rutinu „před čtením – během čtení – po čtení“. Za prvé, výběr a příprava knihy zvyšují pravděpodobnost zapojení dítěte již od samého začátku. Výběr knih odpovídajících jejich vývojové úrovni a zájmům, příprava prostředí a nabídka možností volby mohou snížit tendenci k vyhýbání se čtení a vytvořit pozitivní základ pro společnou pozornost. Zadruhé, strategie DSR (PEER a CROWD) pomáhají dětem rozvíjet porozumění řeči. Uznávání neverbální komunikace a poskytování času na zamyšlení je obzvláště důležité pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami.

Za třetí, znalost abecedy a fonologické povědomí byly rozvíjeny pomocí multisenzorických výukových nástrojů, jako jsou VP a obrazové mnemotechnické pomůcky. Tyto nástroje mohou usnadnit pochopení vztahů mezi zvuky a písmeny, zejména u dětí, které potřebují dodatečnou podporu při soustředění se na řečové zvuky (Birsh & Carreker, 2018; Gardner et al., 2013). Za čtvrté, odkazování na tištěný text, jako je ukazování na části knihy, obkreslování řádků textu a podtrhávání

opakujících se slov, pomáhá dětem naučit se věnovat pozornost tištěnému textu, aniž by se z čtení stala výuka (Justice & Ezell, 2004). Nakonec aktivity po čtení v podobě krátkých, strukturovaných rozšíření, jako je převyprávění, řazení událostí a podněty k odstupu, propojují příběh s dětskými zkušenostmi. Tyto navazující rutiny pomáhají upevnit význam, zlepšit vypravěčské dovednosti a rozšířit slovní zásobu. Scénáře byly záměrně vytvořeny tak, aby odrážely skutečné žáky, jako jsou děti se slabozrakostí, sluchovým postižením, ADHD, autismem, mírným mentálním postižením, opožděným vývojem řeči, pocházející z chudých poměrů nebo žijící v ústavu. Hlavním bodem je, že DSR funguje nejlépe, když nejde o pevně daný scénář, ale o flexibilní postup. Pečovatelé a odborníci mohou vytvářet inkluzivní a zábavné čtenářské rutiny, které pomáhají každému dítěti na jeho cestě k počáteční gramotnosti tím, že se řídí iniciativou dětí a důsledně používají strategie založené na důkazech.

8.9 SEBEOHODNOCENÍ PRO PÉČOVATELE

Pokyny: Přečtěte si prosím pečlivě každé tvrzení a na základě svých současných znalostí a praxe nám sdělte, do jaké míry s ním souhlasíte.

Ne	Položky	1	2	3	4	5
Výběr a příprava knihy						
1	Umím vybrat knihy, které jsou vhodné pro věk dítěte, jeho úroveň komunikace, zájmy a vzdělávací potřeby.	☐	☐	☐	☐	☐
2	Umím připravit prostředí pro čtení a představit knihu tak, aby se zvýšila pozornost dětí ještě před začátkem čtení.	☐	☐	☐	☐	☐
Strategie společného čtení podle Dialogic						
3	Umím používat strategie společného čtení (DSR), jako je podněcování, rozšiřování odpovědí a povzbuzování k střídání se v řeči, abych aktivně zapojil děti během společného čtení.	☐	☐	☐	☐	☐
4	Dokážu přizpůsobit své otázky (např. použitím různých typů otázek CROWD) podle míry zapojení a komunikace dítěte.	☐	☐	☐	☐	☐
Znalost abecedy a fonologické povědomí						
5	V rámci aktivit DSR dokážu přirozeně podporovat povědomí dětí o hláskách, slabikách a písmenech.	☐	☐	☐	☐	☐
6	Umím začlenit multisenzorické strategie (např. vizuální fonetiku a obrazové mnemotechnické pomůcky) na podporu učení se zvukům a písmenům v smysluplných kontextech.	☐	☐	☐	☐	☐
Tiskové povědomí						
7	Dokážu dětem pomoci pochopit základní pojmy týkající se tištěného textu, například kde začíná čtení a jak se text pohybuje po stránce.	☐	☐	☐	☐	☐

Ne	Položky	1	2	3	4	5
8	Dokážu přirozeným způsobem upoutat pozornost dětí na tištěný text a zároveň udržet jejich zájem o příběh.	☐	☐	☐	☐	☐
Dovednosti po přečtení						
9	Dokážu podpořit porozumění dětí tím, že se po přečtení k příběhům vracím prostřednictvím vzpomínání, diskuse a společné reflexe.	☐	☐	☐	☐	☐
10	Dokážu rozšířit DSR prostřednictvím herních nebo multisenzorických navazujících aktivit, které posilují význam příběhu a používání jazyka.	☐	☐	☐	☐	☐

Likertova stupnice

1 = Rozhodně nesouhlasím 2 = Nesouhlasím 3 = Ani souhlasím, ani nesouhlasím 4 = Souhlasím 5 = Rozhodně souhlasím

8.10 HODNOCENÍ KAPITOLY A REFLEXE

Bodování

„Rozhodně nesouhlasím“ má hodnotu 5 bodů; „nesouhlasím“ má hodnotu 4 body; „ani souhlasím, ani nesouhlasím“ má hodnotu 3 body; „souhlasím“ má hodnotu 2 body; „rozhodně souhlasím“ má hodnotu 1 bod.

Vypočítejte si celkové skóre a okomentujte ho:

-45–50 bodů: Úroveň mistrovství. Kapitolu jste dokonale pochopili a umíte její obsah flexibilně a efektivně aplikovat.

-35–44 bodů: Úroveň pokročilého. Máte pevné pochopení klíčových pojmů.

Procvičování a prohlubování některých strategií posílí vaši odbornost.

-25–34 bodů: Rozvíjející se úroveň. Začínáte rozumět základním principům. Zaměřte se na položky, u kterých jste neoznačili „Souhlasím“ nebo „Rozhodně souhlasím“, abyste si upevnili své znalosti.

-10–24 bodů: Úroveň začátečníka. Nacházíte se na začátku své cesty za poznáním. Tento kontrolní seznam jasně ukazuje základní oblasti, na které byste se měli při dalším studiu zaměřit.

8.11 ZDROJE

- 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.

- 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.
- Hargrave, A. C., & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 75-90.
- Justice, L. M., & Ezell, H. (2002). Use of storybook reading to increase print awareness in at risk children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11(1), 17-29.
- 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., İşıtan, S., & Saçkes, M. (2016). The home-literacy environment of young children with disabilities. *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 131-139.
- Kart, A. N. (2023). Visual Phonics: Relevant for all early readers, especially struggling readers. *Human Research in Rehabilitation*, 13(1), 141-147.