



Chlapec s poruchou autistického spektra

Závěrečná práce

Studijní program:
Studijní obor:

DVPP Další vzdělávání pedagogických pracovníků
Speciální pedagogika

Autor práce:
Vedoucí práce:

Mgr. Pavlína Obrátilová
Mgr. Zdeňka Braumová, Ph.D.
Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky





Zadání závěrečné práce

Chlapec s poruchou autistického spektra

Jméno a příjmení: **Mgr. Pavlína Obrátilová**
Osobní číslo: P20C00060
Studijní program: DVPP Další vzdělávání pedagogických pracovníků
Studijní obor: Speciální pedagogika
Zadávací katedra: Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky
Akademický rok: **2020/2021**

Zásady pro vypracování:

Cíl závěrečné práce: Sledování vývoje chlapce a jeho pokroků v prostředí mateřské školy.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, analýza případu, příprava a zpracování pedagogické kazuistiky, formulace návrhů na opatření.

Metody: Pozorování, rozhovor.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování práce:

Jazyk práce:

tištěná/elektronická

Čeština



Seznam odborné literatury:

- BĚLOHLÁVKOVÁ, L., 2013. *Rozvoj sociálních dovedností: metodika práce u lidí s Aspergerovým syndromem*. Praha: Asociace pomáhající lidem s autismem – APLA. ISBN 978-80-87690-05-5.
- DITTRICH, P., 1992. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Jinočany: H&H. ISBN 80-85467-69-0.
- THOROVÁ, K., 2006. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-091-7.
- ŽAMPACHOVÁ, Z., ČADILOVÁ, V., 2015. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4669-1.

Vedoucí práce:

Mgr. Zdeňka Braumová, Ph.D.

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání práce:

20. dubna 2021

Předpokládaný termín odevzdání: 15. prosince 2021

L.S.

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

PhDr. Pavel Kliment, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 11. června 2021

Prohlášení

Prohlašuji, že svou závěrečnou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé závěrečné práce a konzultantem.

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

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

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

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

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

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

7. července 2022

Mgr. Pavlína Obrátilová

Anotace

Závěrečná práce se věnuje kazuistice vybraného chlapce, kterému byla diagnostikována porucha autistického spektra (PAS). První část práce seznamuje se základní charakteristikou a dělením PAS. Druhá část práce se věnuje anamnéze chlapce a popisu vybraných diagnostických metod aplikovaných v průběhu plnění kazuistiky.

Klíčová slova

Porucha autistického spektra, Aspergerův syndrom, Dětský autismus, Atypický autismus, diagnostické metody, pozorování, rozhovor, kresba postavy

Abstract

The final part of the thesis deals with a case study of a selected boy who was diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD). The first part of the thesis introduces the basic characteristics and division of ASD. The second part of the thesis is devoted to the boy's medical history and description of the selected diagnostic methods applied during the case study.

Key words

Autism spectrum disorder, Asperger syndrome, Infantile autism, Atypical autism, diagnostic methods, observation, interview, figure drawing

Obsah

Úvod.....	9
1 Teoretická východiska	10
1.1 Porucha autistického spektra.....	10
1.2 Triáda oblastí společná pro PAS	10
1.2.1 Sociální interakce a sociální chování	10
1.2.2 Komunikace	11
1.2.3 Představitivost, zájmy, hra	12
1.3 Dělení PAS.....	12
1.3.1 Dětský autismus	12
1.3.2 Atypický autismus.....	13
1.3.3 Aspergerův syndrom	14
1.3.4 Dětská dezintegrační porucha	15
1.4 Vývoj dítěte v předškolním věku	15
1.5 Způsoby práce s dětmi s PAS.....	16
2 Kazuistika.....	18
2.1 Anamnéza.....	18
2.1.1 Osobní anamnéza	18
2.1.2 Rodinná anamnéza	19
2.1.3 Anamnéza v mateřské škole.....	19
2.2 Pozorování	21
2.2.1 Pozorování dítěte při nástupu do MŠ.....	21
2.2.2 Pozorování během tří let v mateřské škole	24
2.2.3 Výsledky pozorování	25
2.3 Rozhovor.....	26
2.3.1 Rozhovor na téma kreslení.....	26
2.3.2 Nestrukturovaný rozhovor	27

2.3.3	Rozhovor pro zjištění orientace v čase	27
2.3.4	Výsledky rozhovorů.....	28
2.4	Kresba lidské postavy	28
2.4.1	Výsledek kresby lidské postavy	29
3	Shrnutí vývoje chlapce během pobytu v mateřské škole	30
4	Navrhovaná opatření	31
4.1	Pro mateřskou školu.....	31
4.2	Pro rodinu.....	31
	Závěr.....	33
	Použité zdroje.....	35
	Seznam zkratk	36
	Přílohy	37

Úvod

Pro svou závěrečnou práci jsem si vybrala chlapce, který má stanovenou diagnózu porucha autistického spektra – nízko funkční atypický autismus. Výběr tohoto chlapce byl pro mě zcela jasný hned z několika důvodů. Chlapce jsem měla ve třídě od nástupu do mateřské školy, kdy nastupoval jako tříletý a v současnosti mu bylo sedm let. Měla jsem tak možnost chlapce pozorovat od samého počátku jeho zařazení do kolektivu mateřské školy a mohla jsem v průběhu let sledovat a porovnávat jeho celostní vývoj a dílčí pokroky v jednotlivých vývojových oblastech. Dalším rozhodujícím faktorem při výběru jedince pro kazuistiku byla jeho diagnóza. Chtěla jsem se dozvědět více informací o poruchách autistického spektra. A v neposlední řadě, proč se hlouběji zabývat tímto chlapcem, byla jeho rodina, která usiluje všemi možnými dostupnými prostředky chlapci ulehčit od stanovené diagnózy život. Oba rodiče jsou velice komunikativní a s mateřskou školou spolupracují a zajímají se o vývoj chlapce v mateřské škole. S rodiči se mohl vést příjemný dialog a hledaly se společné cesty pro jeho nejlepší vývoj. Vždy obou stranám šlo o dobro chlapce a lépe se tak hledalo vhodné řešení při vyskytnutých problémech. Tento faktor byl opravdu velmi důležitý, jelikož spolupracující rodina a její zájem je základním kamenem v práci v mateřské škole pro dobrý rozvoj jedince.

Cílem práce je zhodnotit dlouholeté pozorování vybraného chlapce. Práce sleduje celostní vývoj jeho osobnosti i získávání dovedností a vědomostí během navštěvování mateřské školy. Za tímto účelem se práce konkrétně věnuje dosaženým vědomostem, dovednostem a návykům chlapce a postupům, jak k těmto výsledkům vývoje došlo. Dále práce zaznamenává, pokud se během procesu udály nějaké problémy, změny, komplikace či stagnace.

Pro kazuistiku jsem si vybrala dvě hlavní metody a to pozorování, která mi přijde stěžejní pro jakékoliv zjišťování informací a souvislostí o osobě. Poté jsem zvolila metodu rozhovor, protože chlapec si rád povídá a pokud něčemu nerozumí, potřebuje nejrůznější nesouvislosti vysvětlit. Další doplňkovou metodou je kresba rodiny, kdy chlapec má ke kresbě velmi specifický přístup a je tak zajímavé sledovat jeho vývoj a vývoj samotné kresby jako takové.

1 Teoretická východiska

1.1 Porucha autistického spektra

Porucha autistického spektra (dále PAS) se řadí mezi pervazivní vývojové poruchy a spadá k nezávažnějším poruchám dětského mentálního vývoje. Slovo pervazivní znamená vše pronikající a vyjadřuje skutečnost, že vývoj dítěte je hluboce narušen v mnoha oblastech. U dítěte dochází k neschopnosti vyhodnocovat informace stejným způsobem jako děti, které jsou stejné věkem a mentální úrovní. Chování, prožívání a vnímání je tak u dětí s poruchou autistického spektra odlišné (Thorová 2006, s. 58).

Pervazivní vývojové poruchy se objevují už v prvních letech života. Ke stanovení diagnózy je zapotřebí posuzovat symptomy v určených oblastech tzv. triády. Diagnóza se určuje, kromě Rettova syndromu, u kterého je odpovědný za vznik poruchy gen, na základě chování dítěte (Thorová 2006, s. 59). Diagnostika pervazivních vývojových poruch je velmi obtížná. Jak uvádí Richman (2006, s. 7): „Postižený autismem nemusí mít nutně všechny znaky a symptomy spojené s autismem. I když lidé s autismem vykazují podobné symptomy, neexistují dvě děti s autismem s úplně stejnými projevy.“ Kromě značné různorodosti a rozsáhlosti se symptomy odlišují v intenzitě projevu a pravidelnosti. Jindy mohou zcela chybět. Stupeň závažnosti poruch bývá různý. Projevy dítěte se mění s věkem, mohou se znovu objevit a zase zmizet (Thorová 2006, s. 59). Na změny v chování dítěte má vliv sociální prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, a výchovně-vzdělávací proces, který absolvuje. Významnou úlohu mají charakterové vlastnosti dítěte, jeho kognitivní schopnosti a případná přítomnost jiné přidružené poruchy. Je proto obtížné určovat do jaké kategorie pervazivních vývojových poruch děti spadají, jelikož dochází k jejich vzájemnému překrývání. Proto byla potřeba, aby vzniknul zastřešující všeobecný termín pro co nejširší škálu symptomů a v současné době se běžně používá termín poruchy autistického spektra (PAS) (Thorová, s. 59-60). Pro určení, zda se jedná o poruchu autistického spektra, je potřeba vymezit problémové oblasti tzv. triádu – tedy tři oblasti, které jsou nejvíce zasaženy a kde dochází k abnormalitám.

1.2 Triáda oblastí společná pro PAS

1.2.1 Sociální interakce a sociální chování

První oblast, která je u poruchy autistického spektra zasažena, je sociální interakce a sociální chování. Dítě mívá problém navázat s vrstevníky kontakt a dává přednost trávit čas o samotě. Nejvíce se odchylky v sociálním chování a interakci projevují ve hře. Dítě s PAS si nejraději hraje samotné, nezapojuje se do kolektivních her. Nemusí rozumět neverbálnímu

chování a neumí ho správně používat, což se poté projevuje tím, že odmítá oční kontakt, nedívá se do očí. Velmi často nerozumí výrazům obličeje ostatních a reaguje na situaci jinak, než by společnost očekávala. Určité symptomy se projevují už v raném stádiu vývoje, které může rodič pozorovat. Tím je například žádná reakce na vybídnutí maminky k pochování. Často se stává, že děti s autismem nemají v rády dotyky a pohlazení mohou odmítat. Dítě v batolecím období nemusí mít strach z cizích lidí, nebo nejeví zájem o lidi. Na druhou stranu se může stát, že se na určitou osobu silně upne (Richman 2006, s. 8).

U dětí s poruchou autistického spektra má sociální chování dva extrémní póly. Prvním je pól osamělý, kdy dítě odmítá jakýkoliv sociální kontakt. Druhým je pól extrémní. Dítě se dožaduje nepřiměřené sociální aktivity a navazuje kontakt všude a s každým (Thorová 2006, s. 63). Mezi póly je široká škála projevů sociálního chování a u každého dítěte se je jiné. Dítě např. na předmět ukáže, ale již nezapojí oční kontakt, pozornost věnovaná společné činnosti je několikavteřinová, dítě nedokáže rozvinout interakci nebo upozorňuje pouze na předměty, které patří do okruhu jeho vyhraněných zájmů (světla, státní poznávací značky, značky aut, písmena, číslice apod.) (Thorová 2006, s. 85).

1.2.2 Komunikace

Poruchy autistického spektra jsou především poruchami komunikace. Děti s autismem mají kvalitativní i kvantitativní postižení řeči. Řeč je opožděná, a to bývá velmi často první signálem pro rodiče. Dále se pak řeč vyvíjí odlišným způsobem (Richman 2006, s. 8). Podle Thorové se „Porucha komunikace se u dětí s PAS projevuje na úrovni receptivní (porozumění) i expresivní (vyjadřování), verbální i neverbální. Deficity v komunikaci u dětí s autismem a jejich kombinace jsou velmi různorodé“ (2006, s. 98).

Mezi projevy v komunikaci tak může být fakt, že dítě velmi málo žvatlalo nebo dlouhodobě žvatlá nesrozumitelným způsobem, což může okolí připomínat cizí řeč. Často neumí správně používat ano a ne. V řečovém vývoji chybí zcela období, kdy dítě pokládá běžné druhy otázek či otázky „Proč?“. Jeho zájem se upíná stále na stejnou věc a konverzace má stále stejné téma. Často po druhém opakuje to, co slyší. V neposlední řadě se objevuje samomluva a vymýšlí si vlastní názvy pro pojmenování předmětů. Dítě má nápadně často sklon odpovídat „nevím“, i když odpověď zná (Thorová 2006, s. 106).

Z poruch autistického spektra mají řeč nejméně narušenou lidé s Aspergerovým syndromem, pasivní slovní zásoba bývá bohatá, v testech verbálního myšlení obvykle dosahují průměrných či nadprůměrných výsledků. Potíže se objevují především v sociální a praktické oblasti komunikace (Thorová 2006, s. 98).

1.2.3 Představivost, zájmy, hra

Třetí z triády problémových oblastí je narušená schopnost představivosti. Důležitou součástí vývoje představivosti je rozvoj nápodoby. Věkem se tato schopnost rozvíjí a představivost je více komplexní. Narušení představivosti má na psychický vývoj jedince negativní vliv v několika směrech. Bývá oslabená schopnost imitace a symbolického myšlení. To má za následek, že se u dítěte nerozvíjí hra. Nedostatečně rozvinutá představivost způsobuje, že dítě upřednostňuje vývojově nižší a jednodušší činnosti a aktivity. Vyhledává známé činnosti, má sklon ke stereotypům. Nezkouší, nevyhledává nové věci. Hra a trávení volného času se stávají nápadně odlišnými od vrstevníků. Vývoj hry a její kvalita závisí na schopnosti používat představivost, rozvoji motoriky a úrovni myšlení a sociálních dovedností (Thorová 2006, s. 117).

Děti s PAS používají hračky a předměty nefunkčně a nestandardně. Nové činnosti a hračky je většinou nezajímají. S hračkami si často nehrají účelně a raději preferují manipulativní zacházení s předměty. Hračky roztáčejí, houpou, mávají, hází a bouchají s nimi. Také mají velkou oblibu nejrůznější předmět či materiál přesýpat nebo je třídít, řadit a seskupovat podle určitého klíče (tvar, barva apod.) (Thorová 2006, s. 118).

Mnohé děti se zajímají o písmena, číslice, skládají obrázky z mnoha dílků puzzle. Objevují se nápadné pohybové stereotypie. Tyto pro okolí zvláštní pohyby využívají děti s PAS např. ke zrakové autostimulaci (prohlížení prstů), k dotekové autostimulaci (mnutí, oštipování kůže, plácání se do hrudníku, do hlavy, bouchání čelem do předmětů) nebo k vestibul kochleární stimulaci (záklony, točení se do kolečka, kývavé pohyby tělem). Extrémní je fixace na předmět, kdy se dítě od předmětu odmítá odloučit, nebo stále se opakující zájem o činnost. Zájmy a přání dítěte mohou být tak silné, že narušují rodinný život i sociální fungování dítěte či dospělého s PAS (Thorová 2006, s. 119). V raném dětství se tyto abnormality mohou ukazovat tak, že dítě může odmítat jídlo určité barvy nebo konzistence. Také dítě nereaguje na lidské hlasy či okolní zvuky, nebo na běžný zvuk může reagovat zvláště a objeví se panika (Richman 2006, s. 9).

1.3 Dělení PAS

1.3.1 Dětský autismus

Dětský autismus spadá mezi základní poruchy autistického spektra. Porucha může být různě závažná, od mírné formy až po těžkou. Problémy se projevují ve všech oblastech diagnostické triády a k tomu se mohou objevovat i jiné. Lidé s autismem mohou trpět mnoha

dalšími dysfunkcemi, které se projevují odlišným až bizarním chováním. U dětského autismu je charakteristická velká variabilita symptomů. Jiné přidružené poruchy nemají vliv na určení diagnózy. S věkem dětí se mění specifické projevy dětského autismu. Syndrom lze diagnostikovat v jakýmkoli věku (Thorová 2006, s. 177).

1.3.2 Atypický autismus

Atypický autismus je velmi různorodá porucha autistického spektra. Dítě splňuje jen některá diagnostická kritéria daná pro dětský autismus. U dítěte se dále najde řada specifických sociálních, emocionálních a behaviorálních symptomů, které se s potížemi u lidí s autismem shodují. Atypický autismus je zastřešujícím termínem pro část osob s obtížemi, na které by se hodil neurčitý diagnostický výrok – autistické rysy či sklony (Thorová 2006, s. 182).

V Mezinárodní kvalifikaci nemocí (MKN-10) je atypický autismus charakterizován jako: „Typ pervazivní vývojové poruchy, která se odlišuje od dětského autismu buď věkem nástupu nebo tím, že nesplňuje všechny tři skupiny požadavků pro diagnostická kritéria. Tato podpoložka by měla být použita tam, kde je abnormální a porušený vývoj až po třetím roku věku a kde není dostatečně průkazná abnormalita v jedné nebo ve dvou ze tří oblastí psychopatologie požadované pro diagnózu autismu (porucha reciproční sociální interakce, porucha komunikace a opakující se omezené stereotypní chování) i přes přítomnost charakteristických abnormalit v jiných oblastech. Atypický autismus vzniká často u výrazně retardovaných jedinců a jedinců s těžkou vývojovou receptivní poruchou řeči“.

Podle Thorové (2006, s. 182) je charakteristika poruchy v MKN-10 nejednoznačná. Neexistují speciální škály, které by dávaly přesné diagnostické vymezení. Typické jsou potíže v navazování vztahů s vrstevníky a neobvyklá přecitlivělost na specifické vnější podněty. Sociální dovednosti jsou narušeny méně, než bývá u klasického autismu. Thorová popsala několik případů, kdy je Atypický autismus se diagnostikován:

1. „První symptomy autismu byly zaznamenány až po třetím roce života. Tato situace je vzácná, ale vzhledem k heterogenitě příčin vzniku autismu možná.
2. Abnormní vývoj zaznamenán ve všech třech oblastech diagnostické triády, nicméně způsob vyjádření, tíže a frekvence symptomů nenaplnuje diagnostická kritéria.
3. Není naplněna diagnostická triáda. Jedna z oblastí není primárně a výrazně narušena.
4. Autistické chování se přidružuje k těžké a hluboké mentální retardaci. Můžou být pozorovány některé symptomy jednoznačně typické pro autismus, nicméně mentální věk je natolik nízký (obvykle méně než 15 měsíců), že míra komunikačního nebo

sociálního deficitu nemůže být v ostrém kontrastu s projevy obvyklými pro mentální retardaci“ (2006, s. 183).

1.3.3 Aspergerův syndrom

Charakteristika Aspergerova syndromu je spjata především s problémy v oblasti komunikace a sociálním chování. U osob s Aspergerovým syndromem bývá zachován dobrý intelekt, u některých může být i nadprůměrný. Dále jsou zachovány řečové schopnosti. Problémem u lidí s Aspergerovým syndromem je navazování vztahů s druhými lidmi. Často neporozumí základním pravidlům v sociální interakci, neumí vhodně reagovat v různých situacích s využitím řeči těla. Nedokážou vhodně vstoupit do konverzace či ji ukončit. Z toho důvodu se raději komunikaci s druhými vyhýbají. Jejich chování neodpovídá společenským zvyklostem a pro ostatní je jejich chování nevhodné. Negativně reagují na změny, a proto mají rádi řád, lpí na rituálech, denním režimu a řádu. Poté se cítí bezpečně a jistě. Velké tabu je pro ně mimoslovní komunikace – mimika, gesta mají značně omezené (Bělohávková 2013, s. 2).

Základní projevy jsou například neschopnost orientovat se podle neverbálních signálů podle výrazu tváře či kontextu dané situace. Humor a ironii chápou doslovně, nechápou ironii jako takovou, a proto mívají ve společnosti problémy. Navazování pravého přátelství je pro ně obtížné a většinou o bližší kontakt nestojí a přednost dávají hře o samotě. Dále při hře nerozumí soutěživosti, nemají smysl pro fair-play. Ve vztazích s ostatními lidmi mají problém s empatií, nechápou potřeby druhých a okolí je pak chápe jako egocentriky. Na lidi s Aspergerovým syndromem nepůsobí dobře stresové situace. Stresu podléhají velmi rychle a jen v omezené míře dokážou vyjádřit své pocity. Své emoce nechápou, nerozumí jim a jsou náchylní k sebepodceňování a bývají náladoví (Thorová 2006, s. 188).

Děti s Aspergerovým syndromem mohou a nemusí mít opožděný vývoj řeči. V pěti letech mluví plynule, mají většinou čistou výslovnost a dobrou slovní zásobu. Odchyly lze spatřit v mluvním projevu. Často mají naučené nazpaměť základní repliky, které používají. Rádi recitují básničky, dlouhé statě z knih či úryvky pohádek. Potíže se tak objevují v oblasti pragmatického užívání řeči. Řeč málokdy odpovídá sociálnímu kontextu dané situace. Děti někdy vykřikují například nesouvislé věty, ulpívají na tématech a nezajímá je reakce a zájem posluchače. Také úzkostlivě lpí na přesném vyjadřování nebo se dožadují dodržování určitých verbálních rituálů, které mají naučené a jsou na ně zvyklé (Thorová 2006, s. 186).

Děti s Aspergerovým syndromem mívají problém se zapojit do kolektivu mezi ostatní děti. Hůře rozumí pravidlům společenského chování. Mateřská škola bývá obvykle prvním místem, kde se zjistí, že dítě má problémy (Thorová 2006, s. 186).

1.3.4 Dětská dezintegrační porucha

Poruchu poprvé objasnili v roce 1908 speciální pedagog z Vídně Theodore Heller. Zabýval se případem šesti dětí, u kterých mezi třetím a čtvrtým rokem došlo k výraznému zhoršení vývoje a nástupu těžké mentální retardace. Do té doby probíhal vývoj bez větších abnormalit. Heller poruchu nazval „dementia infantilis“, později byla známá pod jménem svého objevitele jako Hellerův syndrom. V MKN-10 je již uvedena jako jiná dezintegrační porucha, která byla začleněna mezi pervazivní vývojové poruchy. Současná diagnostická kritéria se neliší od původního popisu poruchy (Thorová 2006, s. 193-194).

Příčina vzniku není známa a je relativně vzácná. Děti s dezintegrační poruchou jsou z hlediska celkové adaptability spíše nízko funkční, mívají těžší typ mentální retardace, bývají více sociálně odtažití. Často se u nich vyskytuje epilepsie (Thorová 2006, s. 196).

1.4 Vývoj dítěte v předškolním věku

Předškolní období je období dítěte od 3 do 6-7 let. U dítěte dochází ke stabilizaci vlastní pozice ve světě. V poznání světa dítěti dopomáhá jeho vlastní fantazie při zpracování informací a intuitivní uvažování. Jedná se o fázi vývoje, kdy se dítě připravuje na život ve společnosti. Dítě se musí naučit přijmout řád, umět se prosadit i spolupracovat ve vrstevnické skupině (Vágnerová 2005, s. 173–174).

Poznávání je soustředěno na nejbližší okolní svět a na pravidla v něm. Je to období názorného, intuitivního myšlení, kdy nejsou respektovány zákony logiky. Charakteristickým znakem, jak dítě vnímá a pohlíží na okolní svět, je centrace. Jedná se o subjektivně podmíněnou redukci informací, kdy dítě ulpívá na percepčně nápadném znaku a nevidí jiné. Dalším znakem je ulpívání dítěte na subjektivním názoru, jedná se o egocentrické chápání světa (Vágnerová 2005, s. 175). Děti v předškolním věku se rády ptají na příčinné souvislosti, proto často používají otázku „Proč?“. Odmítají proto náhodu, jelikož v nich vyvolává nejistotu. Děti si interpretují realitu podle toho, aby pro ně byla přijatelná a srozumitelná. Někdy tak dochází k nepřesnému chápání světa (Vágnerová 2005, s. 182).

Dalším prostředkem pro vyrovnávání se s realitou dětem pomáhá symbolická hra. Hra jim tak dovoluje chovat se podle svých představ a přizpůsobit si realitu svým potřebám. Pro procvičování budoucích rolí pomáhá tematická hra „na něco“ (Vágnerová 2005, s. 186).

Emoční vývoj u předškolních dětí se začíná stabilizovat. Na emoční prožitky mají vliv aktuální situace a momentální nárok dítěte na uspokojení. Pomalu ubývá reakcí s negativním projevem, což souvisí s dozríváním centrální nervové soustavy (CNS). Svou nespokojenost dovedou dát najevo jiným způsobem a umí se s ní lépe vyrovnat. Také se rozvíjí emoční paměť (Vágnerová 2005, s. 196). Ubývá vzteku a zlosti, jelikož lépe chápou příčiny vzniku nepříjemných situací. Dochází k rozvoji smyslu pro humor a dominuje veselá nálada. Objevuje se schopnost bavit se nejrůznějšími vtipy s vrstevníky, dochází tak k rozvoji kamarádský vztahů se znakem důvěrnosti. Dítě předškolního věku lépe chápe budoucnost a co bude následovat. Díky tomu se dokáže na něco těšit nebo obávat. Dochází k postupnému chápání kauzálních vztahů, tedy proč určitá emoce vzniká. Uvědomují si příčiny emočních reakcí, lépe rozpoznávají příčiny pozitivních emocí. K tomu jim pomáhá vlastní zkušenost s prožitky. (Vágnerová 2005, s. 197–198). Rozvíjí se emoční inteligence, kde dochází k chápání emocí u ostatních lidí a schopnost empatie. Od subjektivního chápání emočních projevů lidí přechází k rozeznávání skutečných emočních prožitků. Starší předškolní děti pak dokážou pochopit, že chování lidí se může lišit od jejich emocí, tedy že emoce nemusí dávat najevo. Objevují se sebehodnotící emoce, jak pozitivní i negativní, a pocit viny společně s uvědoměním, že dítě udělalo něco špatného (Vágnerová 2005, s. 200).

U dítěte s poruchou autistického spektra dochází k odchýlkám ve vývoji především v oblasti komunikace, sociálního chování a představitosti. Výrazné odchylky lze pozorovat při hře a interakci s vrstevníky, které se nejvíce projeví v mateřské škole.

1.5 Způsoby práce s dětmi s PAS

Pro rozvoj dětí s poruchou autistického spektra je potřeba pracovat na rozvoji v určitých oblastech. Všechny děti s autismem potřebují uspořádat strukturu volného času, aby tento čas uměly využít pro hru a zábavu. Jelikož děti s autismem mají problémy ve vrstevnických vztazích, je potřeba je naučit herním dovednostem. Díky hře se tyto děti naučí různé aspekty správné interakce s ostatními dětmi. U dětí s autismem často dochází díky nedostatku porozumění k vyloučení z kolektivu dětí. Pokud si ale dítě bude umět hrát, má velkou šanci zařadit se mezi ostatní vrstevníky (Richman 2006, s. 29). Další oblast, které je potřeba věnovat prostor, je naučit se zaměřovat pozornost. Je důležité naučit dítě udržet

pozornost a následně ji přenášet z jedné činnosti na druhou. K nácviku můžou sloužit hry jako je bingo, loto či pexeso. Pro větší nezávislost dítěte je dobré se zaměřit na nápodobu. Napodobování a pozorování okolí pomůže při začlenění do kolektivu. Dále je velmi důležitá schopnost správně komunikovat v kolektivu. Patří sem schopnost správně reagovat na dotazy či přání či schopnost začít konverzaci (Richman 2006, s. 33).

2 Kazuistika

2.1 Anamnéza

Data a informace o chlapci byly převzaty z lékařských zpráv, vyšetření a posudků, které rodina poskytla mateřské škole. Dále byly informace sbírány z častých rozhovorů s rodiči na určité téma.

2.1.1 Osobní anamnéza

Chlapec je narozen v prosinci 2014 a nyní mu je 7 let. Bydlí s rodinou v panelovém bytě na sídlišti ve velkém městě. Sběr informací probíhal na půdě mateřské školy, kam chlapec dochází čtvrtým rokem.

Díky včasnému zjištění diagnózy, rodiče využili všech možných vyšetření a sociálních služeb. Chlapec je tak velice dobře sociálně adaptovaný a komunikativní. Dochází každý týden do rané péče na sociální nácviky a muzikoterapii. Rodiče dbají na rady odborníků a sami si navíc vyhledávají o jeho diagnóze informace.

Porod chlapce proběhl bez komplikací pár dní po plánovaném termínu. Problémy nastaly až po porodu. Chlapec se narodil s hematomem hlavy a měl těžkou plagiocefalii. Následně se u něho projevila lehká centrální hypotonie. Z důvodu deformace hlavy nosil chlapec helmu a cvičil do 1,5 roku Vojtovu metodu.

Kolem 1,5 roku se u něho začaly vyskytovat zvláštní projevy – opakovaně stácel oči vzhůru, křečovitě napínal horní končetiny. Rodiče měli podezření na epileptické záchvaty, proto chlapce nechali vyšetřit na neurologii. Neurologické vyšetření epilepsii neprokázalo, pouze potvrdilo centrální hypotonii. Ve dvou letech rodiče začali pozorovat nápadné odlišnosti ve vývoji – opožděný vývoj řeči, zvláštní hraní s hračkami, chyběl oční kontakt – proto zažádali o vyšetření na PAS. Projevy podle rodičů byly – málo častý oční kontakt, někdy koukal „skrz“, měl rád světlo a hru s ním a spolu se stínem, u této hry se mu podle rodičů častěji projevovaly tiky. Začínal mít problém s porozuměním, obtížně zpracovával emoce, neodpovídal na otázky, neukazoval na věci. Měl problém s jídlem, odmítal pít z láhve, preferoval pouze mixovanou stravu. Měl malou motivaci učit se nové věci a propukaly u něj záchvaty vzteku. Nedokázal se delší dobu soustředit na činnost a často řadil hračky či předměty do řad. Zajímal se o čísla, barvy, tvary a vlajky. V televizi pozoroval pořad stejné pohádky.

Na žádost rodičů tak proběhla konzultace v rané péči a poté psychologické vyšetření. U chlapce byl tak zjištěn atypický autismus nízkou funkční s těžkou symptomatikou.

K diagnóze atypický autismus přistoupili rodiče velice zodpovědně. Snažili se o tom najít co nejvíce informací, začali navštěvovat centra, kde jim pomáhali a ukazovali, jak s chlapcem pracovat a reagovat na problémové situace. Díky tomu se pomocí rodičů a učitelek v mateřské škole dokázal krásně zadaptovat. Každé kroky byly společně konzultovány.

2.1.2 Rodinná anamnéza

Rodina je české národnosti a skládá se z matky, otce a o dva roky mladšího bratra. Maminka byla těhotná a v červnu 2021 se jejich rodina rozrostla o dalšího člena, také chlapce. Chlapec byl první dítě, byl plánovaný a chtěný. Rodina na veřejnosti působí jako funkční, o chlapce se starají oba rodiče. Do mateřské školy dochází střídavě oba nebo společně, teď chodí převážně otec, z důvodu narození sourozence. Oba rodiče se zajímají o dění v mateřské škole a úspěchy chlapce.

Mladší sourozenec dochází do stejné mateřské školy, ale jiné třídy. U něho lze pociťovat menší tlak a rivalitu. Když jsou spolu ve třídě nebo na zahradě mateřské školy, má mladší bratr tendenci dělat staršímu naschvály, stává se ve hře dominantní, určuje pravidla, a ne vždy se to staršímu bratrovi zamlouvá. O nově narozeném bratrovi mluví chlapec velice rád, vždy se těší, až přijde domů a malého bratra s maminkou uvidí. Když maminka přijde s miminkem do mateřské školy, oba chlapci se k miminku chovají vřele. S prarodiči se rodina stýká, ale vlivem nynější situace mnohem méně. Dědičné zatížení rodina neshledala.

2.1.3 Anamnéza v mateřské škole

Chlapec byl na nástup do mateřské školy velice dobře připraven. Rodiče používají k seznámení s novými informacemi a událostmi obrázkový systém, který chlapci velmi pomáhá a necítí takovou nejistotu. Z těchto důvodů proběhlo první seznámení s prostředím mateřské školy naprosto bez problémů. Chlapec se do mateřské školy těšil. Rodiče využili možnost jít se seznámit s prostředím mateřské školy a paní učitelkou ještě před nástupem a bylo to velmi prospěšné.

Nyní chlapec pokračuje čtvrtým rokem v docházce do mateřské školy z důvodu odkladu školní docházky. Do mateřské školy dochází pravidelně a vždy se těší. Případné změny v režimu snáší dobře. Nedělá mu ani problém zůstat v jiné třídě. Vždy ale vyžaduje od paní učitelky předem informaci, v které třídě bude. Pokud mu je tato informace známa, je spokojený.

Chlapec má podle lékařských zpráv sluch i zrak v pořádku. Byl na foniatrickém vyšetření, které potvrdilo normální vývoj. Z důvodu PAS má problém s pohledem do očí při komunikaci.

V sebeobsluze je dobře zacvičen. Má pouze problém s hygienou po stolici a obtíže s vyprazdňováním, které probíhá pouze jednou týdně. Dříve byl velice nervózní a měl strach jít na WC, často to oddaloval až do neúnosného stavu, který ho donutil na záchod jít i v mateřské škole. Poté potřeboval hodně dlouhou dobu být na WC sám, než se vyprázdnil. Nyní jde na WC bez problémů, pouze potřebuje dopomoc s konečnou hygienou. Jinak jsou hygienické návyky naučené bez větších problémů. Dokáže se sám obléct při poskytnutí dostatku času, pouze je potřeba mu dopomoci se zipem či tkaničkami u bot. Stolování probíhá bez větších obtíží, lze pouze spatřit nejistotu při používání příboru ve spolupráci vidličky a nože, proto preferuje raději lžíci.

Z důvodu hypotonie je méně obratný a v hrubé motorice je i velice nejistý. Běžné pohybové aktivity zvládne. Zlepšila se chůze i běh, který byl předtím velmi nejistý a těžkopádný. Někdy má panický strach sám sejít schody, ale většinou to pak zvládne. Objevují se časté stereotypní pohyby, třes, napínání končetin a křeče v obličeji. Tyto pohyby jsou především spojeny s pozitivními emocemi či v klidovém režimu při odpoledním odpočinku.

Řeč je srozumitelná, chlapec má slovní zásobu odpovídající jeho věku. Rád vše komentuje, především svoji aktivitu. V oblasti receptivní složky řeči přetrvávají velké obtíže v rámci PAS a výrazná tendence k doslovnému chápání řečeného. Mimika je chudá. Nechápe slovní humor a nedokáže určit vážnost situace. Při vyjadřování bývá více hlasitý. Často o sobě mluví ve třetí osobě – př.: Jirka udělá... Jirka půjde s maminkou...

Když ho daná činnost zajímá a baví, dokáže se dobře soustředit. Na práci potřebuje klid a individuální vedení. Při ruchu je velice snadno vyrušitelný. Táhne k ritualizovanému chování. Má problém vymýšlet nová řešení. Paměť má velmi dobrou, pamatuje si, co paní učitelka řekne, ale potřebuje u toho dobře vnímat a poslouchat.

Chlapec má děti rád a začíná si s nimi hrát, nyní táhne více k mladším dětem, o které se chce starat. V mnoha sociálních situacích je bezradný, nedokáže je dobře vyhodnotit a reagovat, nedokáže je řešit, pouze pokud je krok naučený. Spolupráce je dobrá, velmi pěkně reaguje na vedení druhou osobou. Současně má ale snahu dělat si mnohé dle svého, prosazovat své zájmy a postupy. V nové situaci potřebuje podporu druhé osoby, vedení a ujištění. Chlapec si málo věří, nové aktivity odmítá s obavou z neúspěchu, má velmi malé sebevědomí a potřebuje podporu dospělého.

Táhne k ritualizovanému chování, hraje si se stejnými hračkami, rád kreslí pro rodiče obrázky domů – každý den musí obrázek vyrobit – pokaždé je to ten samý – škála barevných čar vedle sebe. Konkrétní obrázky kreslí hrozně nerad. Více informací pojednává kapitola s rozbořením kresby.

V předškolních vědomostech je na úrovni svého věku – rozeznává barvy, umí počítat do sta, má v oblíbenosti číslice, vyjmenuje všechny tvary. Vše dokáže pojmenovat i anglicky. Z tohoto pohledu je na školu připravený, ale nedostatky má v ostatních dovednostech, v sociální a emotivní oblasti. Velké obtíže má v praktických situacích – když má otočený rukáv na svetru – svetr je rozbitý a nemůže si ho vzít. V tu chvíli se nesnaží situaci vyřešit, raději vyhledá pomoc.

2.2 Pozorování

Pozorování je metoda pedagogické diagnostiky, při které dochází k systematickému sledování a zaznamenávání projevů dítěte, které lze vidět, slyšet a měřit. Pozorování může probíhat všude, kde dochází k interakci mezi dětmi, dětmi a dospělými. Pozorující má možnost sledovat vývoj pozorovaného krátkodobě nebo dlouhodobě (Zelinková 2001, s. 28).

Pozorování chlapce probíhalo na půdě mateřské školy a bylo průběžně zaznamenáváno. Během pozorování byla sledována předem daná kritéria a oblasti.

2.2.1 Pozorování dítěte při nástupu do MŠ

2.2.1.1 *Hrubá a jemná motorika*

Chlapec při nástupu do mateřské školy působil zprvu velmi nejistě. Při prvním pozorování jsem se zaměřila na jeho vnější projevy, především hrubou a jemnou motoriku. Jelikož má chlapec diagnostikovanou hypotonii, jeho pohyby byly odpovídající. Chlapec při chůzi působil těžkopádně, v porovnání s ostatními dětmi byl výrazně pomalejší a vše bylo u něj doprovázeno velkou nejistotou. Ta se nejvíce projevovala při chůzi do schodů a ze schodů. Pokud mu nebylo pomoci, tak do schodů chodil po čtyřech a velmi slovně zdůrazňoval svůj strach a dožadoval se pomoci dospělé osoby. Ještě větší problémy měl při chůzi dolů ze schodů. To se chlapec ani neodvážil jít ke schodům blíže sám a čekal až mu dospělá osoba pomůže a bude ho při chůzi dolů držet. Až poté se odhodlal jít a scházel postupně jeden schod po druhém a všechny je sešel dolů. Potřeboval na to dostatek času, spěch ho ještě více znervózňoval a hrozil u něj afekt a odmítavý postoj. Trvalo hodně dlouho,

než se osmělil a dokázal požádat někoho z dětí, aby mu ze schodů pomohly. Jinak do té doby využíval pomoci pouze paní učitelku nebo asistentky pedagoga.

Jeho problémy v hrubé motorice se projevovaly i u společného cvičení. Pokud jsme cvičili na nějakém cvičebním prvku – lavička, žebřiny, gymnastický míč – u chlapce přetrvávaly obavy a nechtěl se do společných aktivit zapojovat. V tomto ohledu velice pomohl vstřícný a individuální přístup paní asistentky, která mu vždy byla oporou a chlapec se tak postupně svého strachu zbavoval a pomalu začal s oporou dospělého zkoušet nové věci. Vždy ale potřeboval ujištění o jistě a pomoci.

Jemná motorika byla také problematická a křečovitá. Ve veliké oblibě má navlékání korálek na dřevěnou tyčku, kterou jemnou motoriku cvičil. Poté přešel na navlékání na provázek a byl vidět další pokrok.

Grafomotorika byla u chlapce málo rozvinutá. Měl špatný úchop, na tužku tlačil, držel ji křečovitě. Odmítal grafomotorické cvičení či kreslení. Jakákoli snaha, aby nakreslil nějaký obrázek, byla neúspěšná. Postupně jsme začali pracovat na pracovních listech – vizuomotorice, dokreslování tvarů. To vše mu nedělalo větší problém a zvládal to. Cvičili jsme špetkový úchop s nejrůznějšími pomůcky, a hlavně se pracovalo na velké přítlaku na tužku. Ruka byla tvrdá a neuvolněná. Procvičoval grafomotorické cviky na velký formát a při vybarvování používal měkké pastely, aby ruku odlehčil.

Ve velké oblibě měl kreslení barevných řad. Stalo se to rituálem. Každý den musel mamince nakreslit obrázek. Ve volné chvíli si vzal všechny barevné pastelky a postupně kreslil jednu čáru vedle sebe a střídal barvy. Jindy použil fixy nebo pastely.

2.2.1.2 Sociální vztahy

Další záměrné dlouhodobé pozorování chlapce bylo zaměřeno na vztahy mezi vrstevníky. Ze začátku chlapec děti nevyhledával, byl rád sám. Sám si hrál, povídal si pro sebe a při nějakém konfliktu ze strany ostatních dětí okamžitě vyhledal paní učitelku, aby zasáhla. Nejraději si hrál s víčky od pet lahve, kdy je barevně vyrovnával do řady či obrazce. Postupně začal navazovat kontakt s jednou holčičkou. Hodně tento vztah byl podporován i od rodiny, kdy si s ním maminka o holčičce povídala. I ve třídě bylo navazování tohoto kontaktu podporováno. Paní učitelka dávala například úkoly do dvojice a děti pracovaly spolu, ale bylo také potřeba podporovat i vztah k ostatním dětem.

Chlapec nezná, co je lež, nedělá naschvály, děti nepošťuchuje a ani nechápe, proč to dělají jiné děti někomu jinému nebo i jemu. Jednou se stalo, že jiný chlapec kopl do WC a začala voda téct na podlahu. Tento chlapec byl velice chytrý i vypočítavý a při pátrání paní

učitelky, co se stalo, kdo to udělal, obvinil právě pozorovaného chlapce. Ten se úplně vyděsil a okamžitě začal opakovat, že on to nebyl. Byl to pro něj velice silný nepříjemný zážitek a vůbec nechápal, proč to ten chlapec říkal. Naštěstí okolnosti a povahy dětí byly paním učitelkám dobře známy a výbornou metodou z Dobrého začátku se pomocí loutek k tomu určených v kolektivu dětí dopátraly pravdy a hned byl dětem poskytnut správný model chování.

2.2.1.3 *Rozumové schopnosti*

Do školky přišel chlapec připraven velmi dobře. Znal všechny základní i vedlejší barvy, které dokázal ukázat i pojmenovat. Nedělaly mu problém ani základní geometrické tvary, všechny pojmenoval a dokázal je rozřadit podle různých kritérií. To vše dokázal doplnit i anglickým pojmenováním. Napočítal do deseti a taktéž to dokázal anglicky. V anglická slovíčka měl chlapec zálibu. Maminka má vystudovanou pedagogickou školu se zaměřením na anglický jazyk, a tudíž byl tento zájem u chlapce doma podporován.

Řeč byla u něj vyvinutá dobře. Ve slovním projevu nebyly slyšeny žádné komolené či špatně vyslovované hlásky, které by měl v tom věku zvládat. Menší problémy měl v gramatické složce řeči. Často o sobě mluvil ve třetí osobě jednotného čísla nebo v ženském rodě.

V úkolech, kdy měl chlapec řešit nějaký problém, úspěšný nebyl. Například když měl obrácenou mikinu naruby, tak nedokázal vyřešit, jak si ji obléknout. Mikina pro něj byla v tu chvíli „rozbitá“ a nešla použít. A když se k tomu přidala jeho špatná obratnost, tak nebyl schopný bez dopomoci mikinu obrátit na správnou stranu a obléct si ji. Bohužel v tu chvíli se cítil velice bezmocný a začaly se u něho projevovat stavy, které neměly daleko k afektu. Začal plakat, že to nejde a nechtěl dál pokračovat a vyřešit tento problém. Když už se u chlapce začaly objevovat afektové stavy, bylo potřeba, je co nejrychleji mírnit a zklidnit. Chlapci musela být poskytnuta podpora a zmírnit závažnost vyskytnutého problému.

2.2.1.4 *Sebeobsluha*

Oblékání mu dělalo ze začátku potíže. Nedokázal se sám obléct, v šatně při převlékání pouze seděl na svém místě a koukal do vzduchoprázdna a vůbec se nezapojoval. Muselo se mu připomínat, co zrovna má dělat a zdůraznit v jakém pořadí si má co obléct. Jinak byl schopný zapomenout si vzít mikinu a hned oblékal bundu, nebo neměl kalhoty a začal se obouvat.

Dalším problémem v sebeobsluze bylo vyprazdňování na toaletě. Z důvodu hypotonie mu hůře pracuje jemné svalstvo ve střevech a má tak problémy s vykonáváním potřeby. Chlapec měl z toho důvodu velké obavy dojit si na toaletu v mateřské škole a raději preferoval domácí prostředí. Celý stav došel tak daleko, že velkou potřebu vykonával pouze jednou týdně a nedal se tak naplánovat přesný čas. Pokud na něj potřeba přišla v mateřské škole, měl velké obavy, chtělo se mu plakat. S vhodným a citlivým přístupem ale tento strach postupně ustupoval a při dostatku času dokázal jít na WC i v mateřské škole. Utřít se poté ale neuměl, musel požádat paní učitelku nebo asistentku.

Při stolování preferoval lžici a jelikož měl panický strach se od jídla umazat, musel mít kolem krku plenu. Byl zvyklý, že ho krmí dospělá osoba. Sám jedl lžicí velmi neobratně, hodně se umazal. Bylo pro něj i těžké uklidit nádobí ze stolu, hrníček nedokázal donést, aniž by nevyžil obsah a talíř nesl velmi nejistě.

2.2.2 Pozorování během tří let v mateřské škole

2.2.2.1 *Hrubá a jemná motorika*

Schody mu přestávaly dělat problém. Postupně začal akceptovat i spolužáky ve třídě a během roku se naučil chodit po schodech se spolužákem a pak i sám. Udělal velmi výrazný pokrok. Přestal se bát a začal věřit i ostatním dětem a sám sobě.

V grafomotorice nadále trvá silnější tlak na tužku, ale zpřesnily se pohyby, dokáže nakreslit tvary, podepíše se. Nadále v mateřské škole pracujeme na grafomotorických cvičích pro uvolnění ruky a procvičujeme správné držení nůžek a stříhání.

2.2.2.2 *Sociální vztahy*

V navazování kontaktů mezi dětmi lze u chlapce vidět pokrok. Do mateřské školy začal chodit i jeho mladší bratr a pokud se vidí, hrají si převážně spolu. Mladší bratr začíná být ve hře dominantnější a pozorovaný chlapec se podřizuje jeho nápadům. Pokud se mu ale činnost, kterou dělá nelíbí a jde okamžitě za paní učitelkou pro pomoc. Ve třídě má pár vybraných dětí, s kterými si hraje. Má rád společenské hry, do kterých se s radostí zapojuje. Velmi oblíbené je Člověče, nezlob se, domino nebo pexeso. Zlepšila se jeho spolupráce s jinými dětmi při plnění úkolů.

Dívka, s kterou na začátku navázal bližší kontakt, odešla na základní školu a ze strany rodiny byly velké obavy, jak tuto situaci chlapec bude snášet. S rodinou se mateřská škola dohodla na společném postupu, jak situaci vysvětlit a chlapec se dobře přizpůsobil. Postupně

se začal mezi ostatní děti více začleňovat. Pokrok v této oblasti je nepochybný. Chlapec si dokáže hrát nebo komunikovat s jakýmkoli dítětem ve třídě. Všechny děti zná jménem. Tento rok došlo k výměně asistenta pedagoga, a i tuto velkou změnu chlapec zvládl bez problémů. Novou paní asistentku chlapec přijal přátelsky a neváhá se na ní při problému obrátit.

2.2.2.3 Rozumové schopnosti

Rozumové schopnosti se dále rozvíjí. Vyjmenuje dny v týdnu a pokud má pojmenovat, co je dnes za den, když včera byla středa, tak postupnou úvahou při vyjmenování dní, jak jdou za sebou, na to přijde. Někdy má menší a nikdy větší snahu o problému přemýšlet. Hodně záleží na citovém rozpoložení chlapce ten den. V tu chvíli záleží na přístupu a motivaci. Chlapci je potřeba věnovat v tomto ohledu dostatek pozornosti. U chlapce je vidět zájem učit se nové věci.

2.2.2.4 Sebeobsluha

Při oblékání jsme se s rodiči dohodli, že budeme u chlapce používat minutku. Měl tak pevně vyhrazený čas na oblékání. Vše šlo postupně a nyní se chlapec v přiměřeném čase sám oblékne, postup oblékání si neplete. V současné době není potřeba minutku vůbec používat a s dostatkem času chlapec oblékání zvládá.

Výrazně se zlepšilo stolování. Chlapec přestal používat plenu kolem krku a lžící jí už sám úplně samostatně. Uchop lžice má ze shora. Nyní pracuje na správném používání příboru.

Při výkonu toalety už chlapec nemá strach, ale potřebuje stále pomoc po vykonávání velké potřeby s následnou hygienou. Vše je konzultováno s rodiči a v domácím prostředí pracují na správném hygienickém nácviku, aby byl v sebeobsluze do nástupu do základní školy zcela samostatný.

2.2.3 Výsledky pozorování

Během pozorování docházelo ke zlepšení stavu ve všech pozorovacích oblastech. Velkým posunem v chlapcově vývoji bylo zlepšení hrubé motoriky, a především s tím spojená chůze do schodů. Chlapec v mateřské škole každý den trénoval tuto činnost, jelikož kmenová třída se nachází v prvním patře budovy. Chlapec potřeboval podporu fyzickou i psychickou. Nácvikem a šetrným přístupem svůj strach zmenšoval a výsledkem nyní je, že s chůzí do schodů nebo ze schodů nemá potíže a vše již zvládne sám.

Malá sebedůvěra byla u chlapce velký problém i v jiných oblastech. Pokud měl něco vykonat sám, tak se nechtěl pokusit, bál se neúspěchu. Muselo se postupně na jeho sebedůvěře pracovat a posilovat ji, aby si začal více věřit. Velice pomohlo celou situaci společně probrat s rodiči a nastínit průběh řešení. Chlapec je jistější a je velice povzbuzující vidět, jak má radost z jakéhokoli pokroku a všechny strany to motivuje k dalšímu posunu.

Nejvýraznější posun udělal chlapec v sociálních vztazích. Chlapec komunikuje s celým kolektivem ve třídě i v mateřské škole. Velkou výhodou je rodinné prostředí mateřské školy. Mateřské škola má tři třídy, z toho jednu běžnou, kolektiv je menší a všechny děti i učitelé se znají. Do mateřské školy chodí rád a nemá problém si hrát nebo povídat s kýmkoli z mateřské školy. Je schopný zapojovat se do kolektivních her, chápat a dodržovat pravidla.

2.3 Rozhovor

Další zvolenou metodou pro mou závěrečnou práci byl rozhovor. Rozhovor neboli interview se jako diagnostická metoda užívá tam, kde hledáme bezprostřední a osobní odpovědi. Obsahem rozhovoru jsou uzavřené, polouzavřené nebo otevřené otázky a následné odpovědi (Zelinková 2001, s. 31).

Rozhovory byly vedené s chlapcem během celého roku. Každé ráno v ranním kruhu dostanou děti prostor se vyjádřit o jakémkoli tématu chtějí, nebo odpovídají na otázky paní učitelky. Chlapec se vždy těší na rozhovor s paní učitelkou, rád sděluje své prožitky. Během rozhovoru lze spatřovat i jistou nervozitu, když mluví před ostatními dětmi. Řeč je doprovázena silnými křečemi v obličeji a propínáním rukou. Tyto křeče chlapec mívá kdykoli je nějakým způsobem rozrušen, může se jednat o pozitivní i negativní emoci. V individuálním rozhovoru o samotě byl chlapec klidnější.

2.3.1 Rozhovor na téma kreslení

Chlapec se vyhýbá úkolům, které vyžadují konkrétní kreslení. Chybí mu představivost a odmítá nakreslit obrázek s obsahem. Proto jsem si s ním zkusila o jeho problému promluvit a zkusit nakreslit úplně jednoduchý konkrétní obrázek.

Konkrétní obrázky kreslí hrozně nerad. Nemá k tomu důvod. Proto jsem nejprve chtěla, aby mi nakreslil sluníčko, ale chlapec v tu chvíli sluníčko kreslit nemohl, protože bylo zrovna zataženo a slunce za mrakem. Tak jsem na tuto situaci navázala a reagovala jsem na počasí venku. Byla zima a sníh, tak jsem ho požádala o nakreslení sněhuláka. Chlapec ale

sněhuláka odmítl s tím, že na bílém papíře bílý sněhulák nebude vidět. V kreslení obrázků nevidí smysl, neví, jak na to a nebaví ho, a proto jej odmítá. Proto jsme společně smysl hledali a napadlo mě, že chodí do třídy Berušky, tak by ji mohl zkusit nakreslit. Nakonec chlapec souhlasil, ale potřeboval ujištění, že mu s obrázkem pomůžu a nakreslil velice vydařenou berušku. A byl to výrazný pokrok, ze kterého jsme měli radost úplně všichni. Poté ale ještě musel nakreslit jeden obrázek, a to jeho oblíbené barevné čáry srovnané vedle sebe. Barvy má moc rád a dokáže je všechny vyjmenovat česky i anglicky, když vytvořil svou barevnou paletu, byl spokojený. Záznam rozhovoru je v příloze č. 1.

2.3.2 Nestrukturovaný rozhovor

Rozhovor probíhal v mateřské škole v tzv. kokonu, ve kterém byl pouze s paní učitelkou. Kokon je v mateřské škole místo, kam se děti můžou kdykoli uchýlit, odpočívat, přemýšlet. Je to bezpečné místo na relaxaci. Zde proběhl individuální rozhovor s otevřenými otázkami.

Tento rozhovor neměl pevně daný cíl, ale šlo o volný rozhovor na téma, který byl pro chlapce zrovna aktuální. Ptala jsem se na to, jak se mu líbí ve školce, jaké zde má kamarády a na jeho oblíbené aktivity či jídlo.

Chlapec během rozhovoru hodně odbíhal od tématu. Říkal zrovna to, jak mu myšlenky přicházely na mysl a já jsem musela přemýšlet, co chtěl danou odpovědí sdělit.

Během rozhovorů je potřeba znát všechny podrobnosti o jeho soukromém životě a domýšlet si spojitosti. Držet se daného tématu a odpovědět na otázku, která mu byla položena mu dělalo problém. Proto hovor plynul podle toho, na co si chlapec zrovna vzpomněl a co se mu vybavilo. Viz příloha č. 2.

2.3.3 Rozhovor pro zjištění orientace v čase

Další rozhovor proběhl za účelem zjistit, jak se chlapec orientuje v čase. Jak zná dny v týdnu a roční období. Toto téma bylo ve školce probíráno asi dva týdny zpátky a já jsem si tak chtěla ověřit, jak si chlapec získané znalosti osvojil. Byla jsem potěšena, že chlapec si informace pamatoval, a to včetně písničky, kterou jsme se společně učili. Rozhovor je zaznamenán v příloze č. 3.

2.3.4 Výsledky rozhovorů

Rozhovory sloužily k ověření zapamatovaných informací a poznání chování a uvažování chlapce. Při otázkách na určité vědomosti si byl chlapec jistý a neváhal odpovědět. Větší problém mu dělaly otázky směřující k jeho pocitům, nedokázal přesně své emoce definovat, a proto od tématu odbíhal. Bylo zajímavé sledovat, jak u chlapce fungovala asociace. Díky rozhovorům jsem si ověřila, že chlapec se dokáže orientovat v čase. Vyjmenuje jednotlivé dny a ví, který den zrovna je. Dále se potvrdilo, že chlapec nemá v oblibě kresbu, ale je přístupný za vhodné podpory svůj odpor překonat a pokusit se úkol splnit.

2.4 Kresba lidské postavy

Kresba je druh grafického projevu propojený s rozumovým chápáním světa. Postupně s věkem roste u dítěte schopnost kresbou vyjádřit vlastní představu. Kresba postavy se tak vyvíjí podle určitých zákonitostí od kresby hlavonožce až k postavě s podstatnými detaily a přeměřenými proporcemi. Může tak být jednou z diagnostických metod (Zelinková 2001, s. 54).

Kresba postavy a vůbec konkrétní kresba na jakékoli téma dělá chlapci velký problém. Má k této aktivitě odmítavý postoj. Kresbu bylo proto potřeba chlapci nabízet vždy ve vhodnou dobu. Bylo důležité znát chlapce a jeho nálady. Poté byla šance na úspěch mnohem větší. Jelikož je pro něj představa, že bude něco kreslit bez předlohy velice obtížná, první pokus o nakreslení postavy probíhal formou hry doprovázenou básničkou. Dětem jsem říkala básničku a chlapec podle toho, co slyšel, zkoušel kreslit. Důležité pro něj bylo i to, že pracují ostatní děti, kdy pracovali všichni společně. Nejprve jsme si nakreslili obrázek na velký papír a poté zkoušely děti obrázek nakreslit sami. Byla jsem velmi příjemně překvapená, že chlapec šel do kreslení s nadšením a dobrou náladou. Nakonec nezapomněl svůj obrázek ještě doplnit o oblíbené spektrum barev, které v té době střídal na papír bez nějakého vzorce. Tuto kresbu chlapec kreslil ve čtyřech letech a byl to jeho první konkrétní kresebný výtvar v mateřské škole. Viz příloha č. 4.

Když bylo chlapci 5,5 let zkoušel nakreslit mamince obrázek k svátku maminek. To bylo pro chlapce dobrá motivace, nakreslit mamince obrázek. Obrázek vybarvil barevně a nebylo to pouhé střídání barev, postavu cíleně vybarvil. U obrázku lze spatřit velký pokrok. Obrázek tentokrát kreslil sám a bez dopomoci. Nakreslil hlavu, krk, tělo rozdělil na dvě části

a nakreslil horní a dolní končetiny. V detailech nechybí ani prsty, které ale neodpovídají realitě, což mě docela překvapilo, jelikož chlapec je v počítání vždy přesný. Viz příloha č. 5.

Poslední obrázek viz. příloha č. 6 pochází z tohoto školního roku, kdy bylo chlapci sedm let. Měl nakreslit libovolnou postavu z rodiny. Rozhodl se nakreslit svoji maminku a nejmenšího bratra, který se před pár měsíci narodil. Kresba postavy se u chlapce lišila od těch předešlých. V detailech byl chlapec více přesný, prsty byly ve správném počtu. Ale zmizel trup. Celé tělo je znázorněno dvěma čarami bez dalších detailů. Ruce znázornil pouze jednou čarou, zapomněl na krk. Nezapomněl ale nakreslit mamince prsa a také to odůvodnil tím, že bratr potřebuje „maminčina prsíčka“, aby neměl hlad.

2.4.1 Výsledek kresby lidské postavy

Při porovnání posledních dvou obrázků je vidět velký rozdíl v pojetí obou postav. Postava v příloze č. 2 začíná mít detaily v obličeji, prsty, které ale nemají správný počet, má krk. Postavu chlapec vybarvil. Při kresbě vyvíjel velký tlak na tužku a pastelky.

Poslední postavu chlapec zjednodušil a při porovnání charakteristických prvků, které by měla mít kresba u sedmiletého dítěte je zjevné, že se jeví výrazně pod věkovou úrovní. Chlapec si vybral na kresbu pastelku, obrázek dále nevybarvoval, pouze nakreslil černé vlasy postavě maminky.

3 Shrnutí vývoje chlapce během pobytu v mateřské škole

Chlapce jsem měla ve třídě během celého jeho pobytu v mateřské škole tedy celé čtyři roky a bylo příjemné pozorovat jeho vývoj a svým vlivem mu dopomáhat k poznávání okolního světa a poznávat, jak některé jevy a události chápe.

Když se podívám zpět na tyto čtyři roky, kdy chlapec docházel do mateřské školy, musím podotknout, že udělal chlapec velký pokrok ve všech oblastech vývoje. Velice mě jeho osobní pokroky těší. V jeho posunu velice pomohla úzká spolupráce rodičů a celého pedagogického sboru v mateřské škole.

Do mateřské školy nastoupil chlapec, který se bál všeho nového, nevyhledával společnost ostatních vrstevníků ani jiných lidí. A teď na konci školního roku patří mezi nejlepší žáky ve třídě. Se svými schopnostmi a znalostmi se rovná ostatním dětem bez diagnózy PAS. Musím ocenit jeho smysl pro spravedlnost a bylo někdy hezké si uvědomit, jak pozitivně celý svět vnímá. Při jakémkoli konfliktu ve třídě jsem se mohla opřít o jeho morální složku, kdy dětem dokázal vždy říct, jaké jednání je správné a vhodné.

Na chlapce nejlépe funguje individuální přístup a metody propojené se silnou motivací pro zvládnutí daného úkolu. Problémem nadále zůstává velký odbor ke konkrétní kresbě. Je potřeba silné motivace a individuálního přístupu. S velkou podporou a například názornou ukázkou, protože chlapec má problém s představivostí, je pak úkol pro něj zvládnutelnější. Pozitivní motivace a podpora je základním kamenem pro úspěch ve výchovně vzdělávacím procesu. Také se mi velice při práci s chlapcem osvědčilo prožitkové učení a učení nápodobou.

4 Navrhovaná opatření

4.1 Pro mateřskou školu

U chlapce je potřeba pokračovat v citlivém přístupu k zadávání úkolů, používat názorné ukázky. Je důležité v čas podchytit chybu či problém a začít s tím citlivě pracovat. Silná motivace je základním kamenem pro dosažení pozitivních výsledků. Potom je potřeba pokračovat v posilování sebevědomí a sebedůvěry.

Dále bych doporučila pracovat na jeho hrubé a jemné motorice. Chlapec roste a mění se jeho postava a bylo by dobré podporovat u něj kladný vztah k pohybu. Při cvičení v mateřské škole u chlapce vidím občas strach provést některý cvik, nemožnost provést určitý cvik z důvodu hodně zkrácených šlach na nohách a neuvolněnost, strnulost. Chlapec by mohl například navštěvovat nějaký pohybový kroužek nebo plavání, chodit na procházky do nerovného terénu např. do lesa a zlepšovat si tak svoji motoriku.

4.2 Pro rodinu

Poslední dobou jsem s rodiči řešila zápis a nástup chlapce na běžnou základní školu. Nástup na základní školu se poslední dobou ukazuje jako velký problém. Rodiče chtějí chlapce dobře připravit na velkou změnu a již teď ho se školním prostředím seznamují. Bohužel ale chlapec začíná tento postup negovat. O základní škole nechce slyšet, nechce se jít podívat na budovu základní školy, ani si o škole nechce povídat. Vstup do základní školy se teď pro něj stal velkým strašákem. To velice těžko nesou i rodiče a snaží se tento problém řešit. Spolupracují tak s mateřskou školkou, speciálně pedagogickém centrem i psychologem. Byla jsem ráda, že mi o problému až odporu chlapce rodiče řekli, a nyní se společně s kolegy snažíme chlapce jemnými signály na základní školu dobře motivovat. Motivaci nikdy nemíříme přímo na chlapce, ale pracujeme s celým kolektivem a chlapec tak informace přijímá mnohem lépe. A pomalu lze spatřovat mírné zlepšení a snahu o základní škole mluvit, jelikož i v mateřské škole je to nyní časté téma pro všechny předškoláky.

Rodiče dlouhou dobu preferovali nástup na normální základní školu a chtěli žádat o osobního asistenta, z čehož jsem měla velké obavy. Velký kolektiv by byl pro chlapce zatěžující a samotný vstup dosti náročný. Při konzultaci s rodiči tu vznikala i obava, jaký asistent by u chlapce byl. V mateřské škole si chlapec vytvořil s paní učitelkami a paní asistentkou vřelý vztah založený na vzájemné spolupráci a důvěře. Díky tomu chlapec chodí do mateřské školy rád a je tento faktor je pro něj hodně důležitý. Nástup do základní školy bude úplně něco nového, nový začátek, nové děti, nové prostředí, nová paní učitelka – to je

moc nových podnětů najednou a rodina tak má velké obavy, což chlapci nepřidává. Proto jsem nakonec byla ráda, že se rodiče rozhodli pro přihlášku do speciální základní školy. Zde bude chlapec v malém kolektivu, bude zde asistent pedagoga a spolužáci s podobnou diagnózou. Chlapec je o všem informován a máme radost, když i sám už nyní o škole začne hovořit. Do školy se byl chlapec už podívat a bylo pro všechny milé zjištění, že se následně o zážitky podělil.

Chlapec mívá křeče v obličeji a k tomu propíná horní končetiny. Tyto projevy se objevují při jakýkoliv emoci. Nyní se stírá hranice mezi radostí a stresem a třesy jsou u chlapce častější. Hodně se jeho třesy objevují při odpoledním odpočinku. Pro chlapce je náročné odpočívat, při ležení propíná silně ruce a nohy a zatíná obličejové svaly. Pokud si ale chlapec lehne na jednu stranu, křeče se zmírní a chlapec má větší šanci si odpočinout. Dobré by bylo pracovat na relaxaci a určitě by k tomu dopomohly snoezelen místnost nebo aspoň používání jejích prvků a pomůcek. Mezi takové patří např. světelné válce, houpací síť, aromalampa, promítací plátno, relaxační hudba. Také je potřeba pracovat se všemi emoci, pochopit a ovládat je.

Závěr

Tato práce se věnuje vývoji vybraného chlapce v průběhu let, kdy docházel do mateřské školy. Cílem této práce bylo sledovat tento vývoj v určitých oblastech a práce konkrétně toto popisuje a věnuje se důležitým událostem. Stěžejní oblasti byly motorický vývoj, sebeobsluha a rozumové schopnosti. Dále práce popisuje, jak byla nastavena opatření, aby se chlapec mohl dále rozvíjet a jaké přístupy se osvědčily při práci s chlapcem.

V teoretické části je popsána základní charakteristika diagnostikované poruchy u chlapce a rozlišení na jednotlivé druhy PAS. Při psaní práce pro mě bylo přínosné nacházet nové prvky upřesňující jeho diagnózu. Rozšířila jsem si svoje vědomosti o nové informace.

V kazuistické části jsem použila dvě základní diagnostické metody a v průběhu šetření jsem se rozhodla přidat ještě jednu metodu. Základní diagnostickou metodou bylo pozorování. Pozorování chlapce probíhalo v mateřské škole v mnoha situacích a při aktivitách. Bylo zajímavé vracet se v čase do prvního roku docházky chlapce do mateřské školy a následně porovnávat, jak se posunul v jednotlivých oblastech. Chlapec byl pozorován v mnoha situacích a činnostech – při hře, samostatné práci, kooperaci s ostatními dětmi v kolektivu mateřské školy a v komunikaci s vyučujícím. Díky praxi v rané péči absolvované v rámci kurzu celoživotního vzdělávání jsem měla také šanci vidět chlapce v jiném prostředí, než je mateřská škola. Každý týden dochází na sociální nácviky do rané péče a mohla jsem tak porovnat jeho chování při práci v jiné instituci a u jiného učitele. Další diagnostickou metodu rozhovor jsem zvolila proto, že chlapec má velmi dobrou slovní zásobu a rád si povídá. Řeč je dobře rozvinutá a během rozhovoru lze u chlapce sledovat jeho vnitřní myšlenkové pochody. Jelikož vše, co má na mysli ihned říká nahlas. Velice rád komunikuje, vše hodnotí a nejasnosti chce vždy slovně odůvodnit. K vybraným metodám jsem dále přidala diagnostickou metodu kresbu postavy, jelikož byl vidět u chlapce posun ve vývoji, že by tento úkol mohl zvládnout. Ze začátku byl u chlapce patrný odpor ke kresbě jako takové, ale postupem času se stával přístupnější k možnosti tuto aktivitu zkusit. Bylo to i z důvodu dobrého vztahu mezi paní učitelkami a prostředím mateřské školy, kam chodil rád, cítil se zde bezpečně.

Vzhledem k diagnóze lze u chlapce spatřovat určité autistické rysy. Táhne k rituálům, nedokáže správně vyhodnotit sociální situaci se spolužáky. Poslední dobrou lze spatřovat ve vztahu ke svému mladšímu bratrovi určité negace, protože ho někdy mladší bratr provokuje. V této době je pozornost mateřské školy a rodičů věnována nástupu chlapce na speciální základní školu, aby jeho přechod byl co nejlepší. Chlapec ale ke změně zaujal

odmítavé stanovisko a nechtěl se o základní škole nic dozvědět. Rodina o všem ví a pracuje s tímto problémem ve spolupráci s psychologem, mateřskou školou a speciálně pedagogickým centrem. Zlepšení lze již teď pozorovat.

Chlapec během let docházení do mateřské školy se vývojově posunul ve všech pozorovaných oblastech. Zlepšení lze sledovat v hrubé i jemné motorice, rozumových schopnostech a sebeobsluze. V práci je tento posun konkrétně zaznamenán. Dále jsou zde popsány přístupy a metody, které chlapci vyhovovaly a posouvaly ho ve vývoji.

Použité zdroje

BĚLOHLÁVKOVÁ, Lucie, 2013. *Rozvoj sociálních dovedností: metodika práce u lidí s Aspergerovým syndromem*. 1. vyd. Praha: APPLA. ISBN 978-80-87690-05-5.

MKN-10: Prohlížeč struktury klasifikace F84.1 [online]. 1. 1. 2021 [cit. 2021-12-11]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F84.1>.

RICHMAN, Shira, 2006. *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. Praha: Portál. Speciální pedagogika. ISBN 80-7367-102-6.

THOROVÁ, Kateřina, 2006. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-091-7.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2005. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-0956-0.

ZELINKOVÁ, Olga, 2001. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-544-x.

Seznam zkratk

CNS – centrální nervová soustava

PAS – Porucha autistického spektra

WC – toaleta

Přílohy

Příloha č. 1

Paní učitelka: *Nakreslíš mi sluníčko?*

Chlapec: *Ne já nemohu nakreslit sluníčko, venku je teď zataženo, slunce není, je za mraky.*

Paní učitelka: *Dobře máš pravdu, venku je ošklivo a zima a všude je sníh, tak co kdyby si zkusil nakreslit sněhuláka?*

Chlapec: *Ale paní učitelko, to nemůžu. Na bílém papíře nebude bílý sněhulák vidět.*

Paní učitelka: *No vidíš, tak jestli chceš, tak já ti dám černý papír.*

Chlapec: *Ne, děkuji.*

Paní učitelka: *Tak víš co, jsme ve třídě berušek, tak já tady nakreslím berušku. Bude červená, a nakonec jí udělám sedm teček. Zkusíš to také.*

Chlapec: *No dobře, zkusím, ale pomůžeš mi.*

Příloha č. 2

Paní učitelka: *Jak se ti líbí ve školce?*

Chlapec: *Dobře*

Paní učitelka: *Rád chodíš do školky?*

Chlapec: *Rád chodím do školky.*

Paní učitelka: *Kdo je tady tvůj kamarád?*

Chlapec: *Kamarád je tady Elinka a Vali, přesně. Protože už tady nikoho jiného nemám.*

Paní učitelka: *A co ostatní děti ve třídě?*

Chlapec: *No ty mám taky nejradši, ale...*

Paní učitelka: *A kdo tam je?*

Chlapec: *Je tam hodně kluků.*

Paní učitelka: *A jak se jmenují? Vzpomeneš si?*

Chlapec: *No to si nevzpomenu.*

Paní učitelka: *Tak to budeme muset si zopakovat jejich jména...*

Chlapec: *Proč vůbec nepřišli?*

Paní učitelka: *Kdo nepřišli?*

Chlapec: *No ty děti.*

Paní učitelka: *Děti nepřišly do školky asi proto, že jsou nemocní.*

Chlapec: *Aha.*

Paní učitelka: *A vzpomeneš si na ty jména?*

Chlapec: *Jo, je tam Max asi ještě další, možná Tomáš a Nad'a chodí...*

Paní učitelka: *Paráda, vidíš že sis vzpomněl? Jaké máš rád jídlo?*

Chlapec: *přemýšlel – Rajskou.*

Paní učitelka: *A s čím?*

Chlapec: *S knedlíkem a masíčkem a je tam i omáčka.*

Paní učitelka: *Jakou má barvu rajská?*

Chlapec: *Je to oranžová a hnědá, je to spojený takhle.*

Paní učitelka: *Jaká je tvoje oblíbená barva?*

Chlapec: *Černá nebo šedá.*

Paní učitelka: *Co může být černý?*

Chlapec: *Rádio nebo havran, ten je venku doma u našeho baráčku.*

Paní učitelka: *Kdo všechno je doma?*

Chlapec: *Je tam maminka, tatínek, Váša a Toníček.*

Paní učitelka: *A kdo je Váša a Toníček. Co to jsou tvoji?*

Chlapec: *Tonda je nejmladší a Váša je prostřední*

Paní učitelka: *A kdo je nejstarší?*

Chlapec: *Já.*

Paní učitelka: *A co jsou kluci tvoji?*

Chlapec: *No oni jsou malí, jsou bráškové.*

Paní učitelka: *A jak si spolu hraje?*

Chlapec: *Děláme spolu, ale maminka neví, jaký pokus ve školce spolu děláte. Tatínek to ví ale maminka neví, co to ve školce děláte. Ten pokus byl jiný a maminka neví co tam dáváme.*

Paní učitelka: *Ty myslíš pokus, co jsme dělali ve školce?*

Chlapec: *Ano, ten se zrníčkem... Ten týden jsme ve školce děti nechávaly klíčit semínko a pozorovaly, jak roste.*

Paní učitelka: *Jak si doma hraješ?*

Chlapec: *Hraju si hezky.*

Paní učitelka: *A jak hezky?*

Chlapec: *No to uvidíš.*

Paní učitelka: *Já to neuvidím. Já u tebe doma nejsem, proto se na to ptám.*

Chlapec: *Aha, hrajeme si tak hezky fakt.*

Paní učitelka: *A s čím si hrajete?*

Chlapec: *Já si hraju s autama a Vašek s panáčkem.*

Paní učitelka: *A Tonda si hraje?*

Chlapec: *Ještě ne, umí jenom povídat a kopat.*

Paní učitelka: *Co si dělal o prázdninách?*

Chlapec: *Co jsme tam s maminkou prostě dělali ty věci.*

Paní učitelka: *A jaký věci?*

Chlapec: *No to už nevím je to dlouho. Už jsem to zapomněl.*

Příloha č. 3

Paní učitelka: *Vyjmenuješ my dny v týdnu, jak jdou za sebou?*

Chlapec začal zpívat písničku, kterou se děti učí, aby si dny lépe zapamatovaly.

Paní učitelka: *Paráda, hezky si je vyjmenoval a povíš mi, co je dnes za den?*

Chlapec: *No to se musím podívat, co je za den.*

Paní učitelka: *A musíš, kam se půjdeš podívat?*

Chlapec: *Na ty cedulky, co tam jsou o dnech.*

Paní učitelka: *Aha rozumím, ale počkej nezkusil bys to sám, já ti poradím. Jaký bude den, když včera byl čtvrtek? Jaký bude následovat?*

Chlapec: *To uvidíme, já se nejradši podívám.*

Paní učitelka: *A nezkusíš o tom popřemýšlet?*

Chlapec: *Ne nezkusím, to by bylo těžký.*

Paní učitelka: *Když zkusíš vyjmenovat, jak jdou dny za sebou, tak zjistíš, jaký den následuje po čtvrtku.*

Chlapec: *Ne já jsem to zapomněl. Aha už to zkusím. Dneska je sobota, no tak já nevím*

Paní učitelka: *Sobota bude zítra.*

Chlapec: *No tak dneska já nevím.*

Společně vyjmenováváme společně dny.

Chlapec: *Pondělí, úterý, středa, čtvrtek a se zvýšeným hlasem pátek.*

Paní učitelka: *Takže dnes je...?*

Chlapec: *Pátek.*

Paní učitelka: *Tak vidíš, zvládl si to a mám ještě jednu otázku. A jaké máme roční období?*

Chlapec: *Léto a za chvíli bude podzim.*

Paní učitelka: *Výborně a jak poznáš podzim?*

Chlapec: *Že budou padat listy.*

Paní učitelka: *A jak poznáš zimu?*

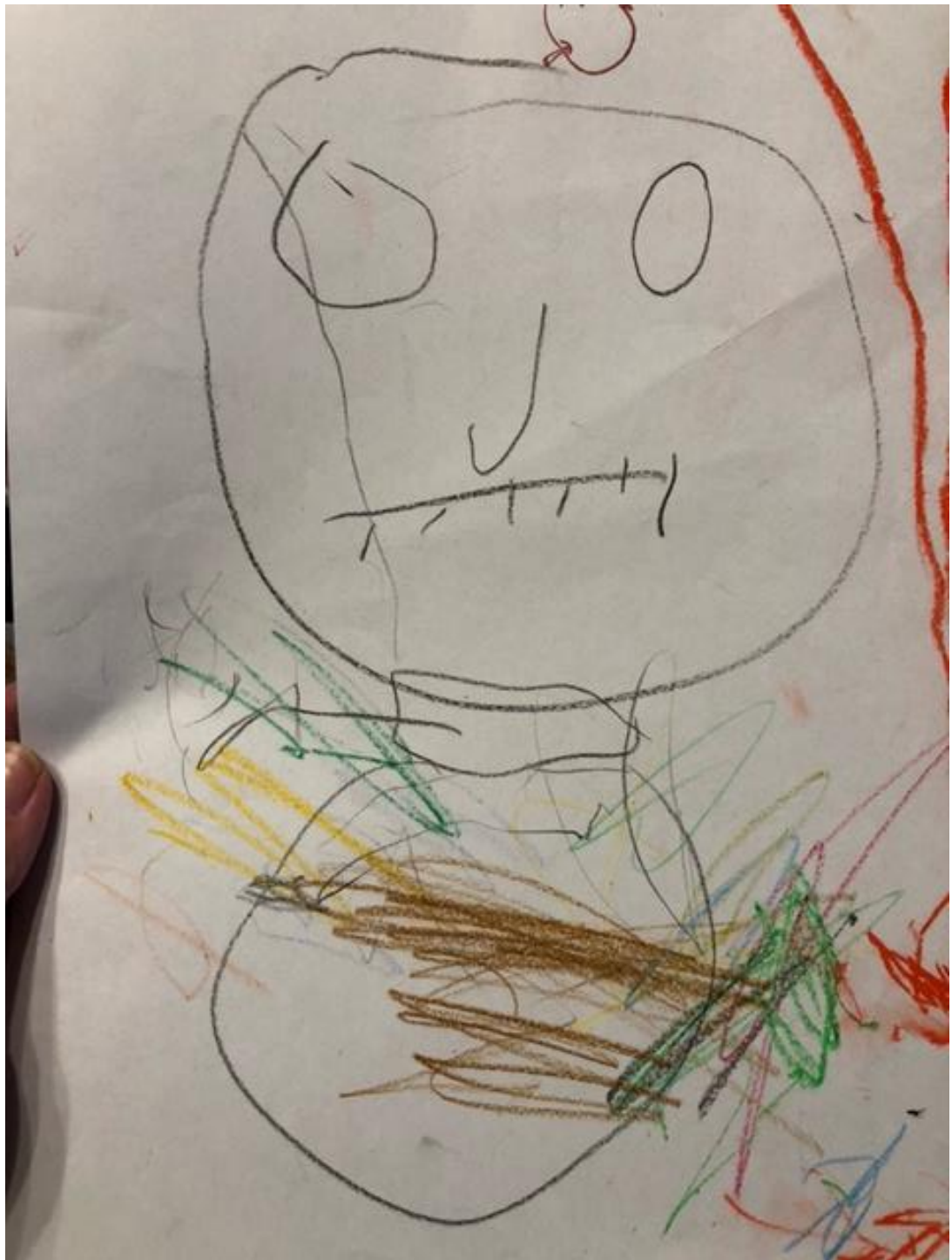
Chlapec: *Že když bude víkend, tak pojedeme s maminkou na saních a bobech. My tam máme kopec a tam pojedeme na saních a na bobech.*

Paní učitelka: *Kde je ten kopec?*

Chlapec: *Je vzadu za svým baráček a ve předu jezdíme autem.*

Paní učitelka: *Moc ti děkuji za rozhovor.*

Přílohy č. 4



Příloha č. 5



Příloha č. 6

