



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra speciální pedagogiky

Bakalářská práce

Využití Edukačně hodnotícího profilu  
při práci s dítětem s PAS v mateřské škole  
speciální

Vypracovala: Jana Voštová

Vedoucí práce: PaedDr. Helena Havlisová, Ph.D.

České Budějovice 2021

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 14. června 2021

.....



## Poděkování:

Ráda bych poděkovala PaedDr. Heleně Havlisové, Ph.D. za cenné rady, věcné připomínky a za pomoc při zpracování této bakalářské práce. Také bych chtěla poděkovat mé rodině za podporu a oporu při zpracovávání bakalářské práce.

## Abstrakt

Bakalářská práce se zabývá možnostmi využití Edukačně hodnotícího profilu dítěte s poruchou autistického spektra do sedmi let jako nástroje k zjištění vývojové úrovně dvou chlapců s poruchou autistického spektra se souběžnou komorbiditou mentální postižení a k sestavení edukačního plánu v MŠ speciální. Práce je rozdělena do dvou částí: do části teoretické a do části empirické.

V teoretické části práce jsou definovány základní termíny související s tématem práce: poruchy autistického spektra v kontextu současného stavu poznatků, diagnostika PAS, systém péče a vzdělávání dětí s autismem. Vyskytují se i informace o výchově a vzdělávání dítěte s poruchou autistického spektra v mateřské škole speciální.

V empirické části práce je prezentován provedený kvalitativní výzkum v mateřské škole speciální, kde za pomoci pozorování je sestaven edukační plán pro dva chlapce s poruchou autistického spektra se souběžnou komorbiditou mentální postižení na podkladě hodnocení vývojové úrovně za pomoci nástroje Edukačně hodnotícího profilu.

Výsledky pozorování ukazující na vývojovou úroveň dvou pozorovaných chlapců s poruchou autistického spektra se souběžnou komorbiditou mentální postižení jsou zaznamenány pomocí vytvořených kruhových diagramů.

## Klíčová slova

Děti, edukačně hodnotící profil, edukační plán, mateřská škola, porucha autistického spektra

## Abstract

The bachelor's thesis deals with the possibilities of using the educational evaluation profile of a child with autism spectrum disorder up to seven years of age as a tool to determine the developmental level of two boys with autism spectrum disorder with concomitant comorbidity mental disability and to compile an educational plan in a special kindergarten. The work is divided into two parts: the theoretical part and the empirical part.

The theoretical part of the thesis defines the basic terms related to the topic: autism spectrum disorders in the context of the current state of knowledge, diagnostics PAS and system of care and education of children with autism. There is also information about the education of a child with an autism spectrum disorder in a special kindergarten.

In the empirical part of the work, qualitative research has been carried out in a special kindergarten using observation techniques and an educational plan for two boys with autism spectrum disorder with concomitant comorbidity mental disability is compiled based on developmental assessment using the Educational Assessment Profile tool.

The results of the observations showing the developmental level of the two observed boys with autism spectrum disorder with concomitant comorbidity mental disability are recorded using created pie charts.

## Keywords

Autism spectrum disorder, children, educational evaluation profile, educational plan, kindergarten

## OBSAH

Úvod.....	8
I. Teoretická část.....	9
1 Poruchy autistického spektra v kontextu současného stavu poznatků .9	
1.1 Vymezení pojmu PAS .....	9
1.2 Symptomatologie PAS .....	11
1.2.1 Typologie dětí s PAS dle sociálního chování .....	11
1.2.2 Symptomatika poruch autistického spektra.....	12
1.3 Typologie PAS.....	15
2 Diagnostika pas .....	19
2.1 Diagnostické nástroje pro hodnocení autistických projevů .....	23
2.2 Diferenciální diagnostika .....	27
2.2.1 Klasifikace mentálního postižení .....	28
3 Systém péče a vzdělávání dětí s autismem.....	31
3.1 Možnosti předškolního vzdělávání u dětí s PAS.....	31
3.2 Hlavní zásady při edukaci žáků s PAS .....	34
3.3 Speciálně pedagogická a psychologická diagnostika.....	36
4 Výchova a vzdělávání dětí s pas v mateřské škole speciální.....	39
4.1 Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami: .....	40
4.2 Organizace chodu.....	42
4.3 Charakteristika vzdělávacího programu .....	44
4.4 Vzdělávací obsah .....	46
II. Empirická část.....	48
5 Využití edukačně hodnotícího profilu u dvou chlapců s pas se souběžnou komorbiditou mentálního postižení.....	48
5.1 Výzkumné téma a cíle práce .....	48
5.2 Metodika výzkumné práce .....	48
5.3 Etická stránka výzkumného šetření .....	49
5.4 Sběr dat a charakteristika zkoumaného vzorku.....	49
5.5 Analýza získaných dat .....	50
5.5.1 Případová studie č.1 .....	50

5.5.2 Případová studie č.2.....	51
5.6 Edukačně-hodnotící profil dítěte s PAS do sedmi let.....	53
5.7 Vyhodnocení vývojové úrovně dvou chlapců za pomoci Edukačně-hodnotícího profilu dítěte s PAS do sedmi let.....	57
5.7.1 Ondřej (5 let).....	57
5.7.2 Adam (6 let).....	82
5.8 Vyhodnocení výsledků případových studií.....	102
6 Diskuze .....	106
Závěr.....	108
Seznam použitých zdrojů .....	110
Seznam zkratk.....	114
Seznam grafů.....	115
Seznam obrázků.....	117

## ÚVOD

*„Autismus není něco, co osoba má, není to žádná ulita, ve které je osobnost uvězněna. Ve skořápce není schované normální dítě. Autismus je způsob bytí“ (Jim Sinclair) (dětský úsvit.cz, 2021).*

Poruchy autistického spektra jsou pervazivní vývojové poruchy, které zasahují jedince po celý jeho život. Každý, kdo trpí poruchou autistického spektra se vyvíjí jinak v závislosti na čase.

K přistoupení na toto téma jsem se rozhodla proto, že mě zajímá problematika autismu a s ním spojené pedagogické intervence a postupy. Celkově mě lákala nabídka vyzkoušet si pracovat s takovým materiálem, jako je Edukačně-hodnotící profil dítěte s PAS do sedmi let.

V této bakalářské práci se budou v teoretické části vyskytovat poznatky o problematice PAS v kontextu současného stavu poznatků. Podrobně bude popsána diagnostika PAS a diagnostické nástroje pro hodnocení autistických projevů. Bude popsán systém péče a vzdělávání dětí s autismem, a také se v práci budou vyskytovat ověřené informace o výchově a vzdělávání dětí s PAS v mateřské škole speciální.

V empirické části se oba chlapci s poruchou autistického spektra se souběžnou komorbiditou mentální postižení, kteří se vzdělávají ve speciální mateřské škole se budou podílet na účasti jednotlivých činností, které jsou obsaženy v metodickém materiálu, jež se nazývá Edukačně hodnotící profil pro děti do sedmi let. Pomocí něj bude za cíl stanovit vývojovou úroveň těchto dvou chlapců v jednotlivých sledovaných oblastech, a za pomoci jejich stanovené vývojové úrovně v jednotlivých oblastech sestavit vhodný edukační plán činností pro ně, který budou zaměřené na ty oblasti, ve kterých chlapci nejvíce strádali.

# I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1 PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA V KONTEXTU SOUČASNÉHO STAVU POZNATKŮ

### 1.1 Vymezení pojmu PAS

Poruchy autistického spektra (dále PAS), označované jako pervazivní vývojové poruchy, se vyznačují narušenou sociální interakcí a komunikací, s omezenou, stereotypní a opakující se skupinou činností a zájmů (mkn10.uzis.cz, ©2021). V 10. revizi Mezinárodní klasifikace nemocí se pod pojmem poruchy autistického spektra sdružují dětský autismus, Aspergerův syndrom, atypický autismus a dětská dezintegrační porucha. Americký klasifikační manuál DSM-5 místo jednotlivých poruch vytváří jednu diagnostickou kategorii Porucha autistického spektra (Dudová, Mohaplová, 2016). Pervazivní vývojové poruchy spadají do závažných poruch dětského mentálního vývoje. Slovo pervazivní znamená pronikající ve všech směrech, z čehož vyplývá, že vývoj dítěte je narušen v mnoha oblastech do určité míry (Čadilová, Jůn, Thorová a kol., 2007). Podle Thorové (2006) se jedinec chová odlišným způsobem, než je běžně známo, tedy jeho způsob myšlení a chování je jiný. Pervazivní vývojové poruchy se začínají projevovat již v raném dětském věku, přičemž se mohou projevovat už od narození. U některých jedinců se projevy objevují kolem 2-3 let věku, kde podstatnou roli hraje typ poruchy (Říčan, Krejčířová, 2006). Porucha je považována za převážně geneticky podmíněný deficit (Dudová, Mohaplová, 2016). Dodnes však její příčina není známa (link.springer.com, ©2002).

Slovo autismus pochází z řeckého slova autos, což v překladu znamená sám (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007). Pojem autismus poprvé pojmenoval Leo Kanner v roce 1943, který si všiml obrovských deficitů ve stereotypním chování a v těch dovednostech, které se týkaly socializace a emocí (Šporclová, 2018). Slovo autismus pochází z řeckého

slova *autism*, což v překladu znamená sám. Autismus je považován převážně za geneticky podmíněnou neurovývojovou poruchu, přesto je však nutné zjistit jeho biologické příčiny (academic.oup.com, ©2004). Lorna Wing společně s Judith Gould poprvé použily pojem poruchy autistického spektra v roce 1979. Lorna Wing v sedmdesátých letech dvacátého století vymezila tři hlavní problematické oblasti, které jsou jakýmsi vodítkem pro stanovení diagnózy PAS a pojmenovala je tzv. triádou narušení. Do triády narušení patří oblast sociálního chování, verbální i neverbální komunikace a představitost (Čadilová, Jůn, Thorová a kol., 2007).

Do narušené oblasti sociálního chování patří neschopnost vytváření vzájemných společenských vazeb, jež brání jedinci se adaptovat na to prostředí, ve kterém žije. Život pro něj znamená chaos bez jakýchkoli pravidel, na tomto základě si jedinec vytváří svá vlastní pravidla, kterým rozumí jen on sám. Do narušené oblasti verbální i neverbální komunikace patří neschopnost kvalitně komunikovat. Do narušené oblasti představitosti patří omezený nebo stereotypně se opakující rámec zájmů a aktivit, přičemž jedinec nesnáší jakékoli změny, lpí na neobvyklých předmětech a trvá na vykonávání neobvyklých činností, které postrádají význam (Pipeková, 2006). Pro stanovení diagnózy PAS je nutnost, aby se jedinec projevoval ve všech třech hlavních problematických oblastech, přičemž dopad poruchy je u každého jedince jiný i četnost projevujících se symptomů je u každého jedince jiná. Některé dovednosti jsou jen opožděné, ale některé mohou chybět celkově (Čadilová, Jůn, Thorová a kol., 2007).

Nelze najít dva jedince s autismem, kteří by se projevovali úplně stejně (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007).



## **1.2 Symptomatologie PAS**

U jedinců s poruchami autistického spektra se objevují deficity v sociálněkomunikačním chování (Šporclová, 2018). Faktory, jako je emoční stabilita, řeč, rozumové schopnosti nebo neverbální komunikace mají značný vliv na dopad postižení PAS. Vyskytují se i jedinci, kteří mají nerovnoměrný profil příznaků, což znamená, že někteří lidé mají dobré vyjadřovací schopnosti a zájem o sociální kontakt mají závislý na určitých rituálech, také se často sebepoškozují, nebo někteří lidé, kteří nemluví, a přesto vyžadují sociální kontakt, s radostí se také věnují různým stereotypickým činnostem nebo někteří lidé, kteří mají pouze málo rozvinutou řeč, přičemž nemají zájem o sociální vazby a nemají žádné specifické stereotypní zájmy (Čadilová, Jůn, Thorová a kol., 2007). Lze říct, že jedinci s PAS mají kvalitativně narušen sociální kontakt s jejich okolím (Čadilová, Žampachová, 2013).

### **1.2.1 Typologie dětí s PAS dle sociálního chování**

U dětí s PAS je sociální kontakt se svým okolím narušen kvalitativně, přičemž značnou roli hraje jejich typ sociálního chování. Bývá buď osamělý, pasivní, aktivní nebo formální. Podle typu jedince dle sociálního chování, je ovlivněno jeho zapojení do kolektivu ostatních dětí. Deficity v oblasti sociálních dovedností jsou z velké části determinovány nejen nízkým vývojovým věkem, ale i omezenou představivostí a nízkou mírou flexibility. Čadilová, Žampachová (2013) popisují tři typy sociálního chování, mezi které se řadí osamělý, pasivní, aktivní a formální typ.

#### **Osamělý typ**

Dítě, u kterého převažuje osamělý typ sociálního chování, nemá zájem o sociální kontakty s ostatními dětmi, a s dospělými. Činnosti provádí nejraději samo. Je nutné jej motivovat k větší aktivitě při prováděných činnostech, i přesto že většinou není schopno se zapojit do aktivit, které se odehrávají v přítomnosti vícero dětí.

### **Pasivní typ**

Dítě, u kterého převažuje pasivní typ sociálního chování, navazuje někdy kontakty s dětmi, a s dospělými, ale pouze krátkodobě. Je nutné jej motivovat ke kontaktu s ostatními účastníky. Společně prováděných aktivit se neúčastní aktivně. Mívá problémy se zapojením se do kolektivu, zvládá to krátkodobě, pouze s velkou podporou. Dítě je schopno krátkodobě udržet interakci s ostatními účastníky, pouze tehdy, když je vyzváno k interakci, a pokud chápe, co se od něj očekává.

### **Aktivní typ**

Dítě, u kterého převažuje aktivní typ sociálního chování, navazuje v nepřiměřené míře kontakt s dětmi a s dospělými, tudíž jsou tyto nevhodné kontakty většinou těžko přijatelné. Z toho důvodu, že chování tohoto dítěte je rušivé, proto kolektiv jej nepřijímá a vyčleňuje ho.

### **Formální typ**

Dítě, u kterého převažuje formální typ sociálního chování, navazuje kontakty lépe s dospělými lidmi než s dětmi, z toho důvodu, že se svým chováním více podobá dospělým než dětem. Věkově stejně staré děti totiž mohou chápat chování tohoto jedince jako něco nadřazeného, co neodpovídá normám jejich dětskému věku. Tudíž se takové dítě špatně zařazuje do kolektivu dětí (Čadilová, Žampachová, 2013).

## **1.2.2 Symptomatika poruch autistického spektra**

### **Vztahy k lidem**

U jedinců s PAS se mohou objevovat potíže se začleněním mezi vrstevníky, neumí se mezi ně adekvátním způsobem zapojit, nezvládají kolektivní hry a dodržování stanovených pravidel. Tito jedinci nebývají přijímáni kvůli svému odlišnému chování, stávají se mnohdy obětí šikany.

Vyskytují se u nich potíže s nápodobou. Obtížně napodobují pohyby, činnosti i řeč. Opakují s nezájmem a nepřesně (Čadilová, Jůn, Thorová a kol., 2007).

### **Komunikace**

Mutismus se může objevovat u některých jedinců s PAS. Ti buď nemluví vůbec nebo mluví minimálně. Někteří reagují na slovní pokyny, ostatní ne. Bývá u nich omezená mimoslovní komunikace. Patří sem kratší oční kontakt, málo gest, nekývání hlavou při souhlasu či nesouhlasu. Jedná se tedy o nesdílený společný zájem. Může se u nich objevit tzv. jednostranná komunikace, kdy jedinci mluví hlavně o svých tématech, nezajímají je zájmy posluchačů. U dětí s PAS bývá omezené praktické využívání komunikace, což se projevuje vulgarismy, potížemi s tykáním a vykáním a s vyjadřováním svých pocitů. Mohou se u nich vyskytovat zvláštní projevy v řeči, a to tak, že mívají potíže s vytvářením vět, kde se pak objevuje mluva mimo kontext, z čehož následně může vzniknout tzv. slovní salát.

### **Opakující se zájmy a aktivity**

U dětí s PAS se mohou objevovat zvláštní zájmy, zpravidla jde o ty činnosti, které mají nějaký řád. Povětšinou stereotypně manipulují s předměty, nezachází s nimi tedy tak, jak by se mělo. Mívají nutkání vše rovnat přesně a dávat věci na svá místa. Mívají encyklopedické a akademické zájmy, zajímají se tedy spíše o fakta než o fantazijní hry. Většina jedinců s PAS je fixovaná na určité předměty. Mohou vykonávat stereotypní a opakující se činnosti, při jejich přerušení může dojít k záchvatu vzteku.

### **Motorika**

Mohou se objevit zvláštní pohyby, jako je třepání prsty, otáčení se dokola nebo stereotypní stimulační sebezbraňování u některých jedinců s PAS.

Motoricky neobratných je většina dětí s PAS, což se promítá do více složek vývoje osobnosti.

### **Myšlení**

U jedinců s PAS se mohou vyskytovat problémy s učením, myšlením a plánováním, tudíž mívají problémy dělat více činností najednou.

### **Emocionalita**

Černý pohled na svět mají někteří jedinci s PAS, mohou obviňovat jak sebe, tak i okolí. Děti s PAS většinou vykazují nepřiměřenou emotivitu, jejich emoce neodpovídají dané situaci. Mohou se u nich vyskytovat afektivní záchvaty a impulzivita, spadá sem i celková náladovost.

### **Vnímání**

Někteří jedinci s PAS dělají autostimulační percepční činnosti, očuchávají nebo ocucávají věci.

Děti s PAS mívají potíže se smyslovou integrací, na smyslové vjemy mohou reagovat přecitlivěle.

### **Poruchy aktivity a pozornosti**

Mohou se vyskytovat poruchy aktivity a pozornosti u jedinců s PAS, přičemž někteří jedinci věnují pozornost detailům, někteří bývají hyperaktivní, a někteří naopak hypoaktivní.

### **Chování, adaptabilita**

Děti s PAS mívají sníženou adaptabilitu, obtížně se adaptují na nastalé změny. Většina jedinců mívá obtíže ve výchově, většina z nich ignoruje zadané pokyny. Objevuje se povětšinou u nich nepružná či nelibá reakce na změny. V oblibě mívají své rituály, které pečlivě dodržují. U některých

jedinců s PAS se mohou vyskytovat problémy ve fyziologických procesech, tedy se spánkem a s jídlem (Čadilová, Jůn, Thorová a kol, 2007).

### **1.3 Typologie PAS**

Pervazivní vývojové poruchy jsou v manuálu MKN-10 zahrnuty pod kódy F84.0- F84.9 (mkn10.uzis.cz, 2021).

Podle 10. revize MKN mezi pervazivní vývojové poruchy (F84) patří:

- F84.0 Dětský autismus;
- F84.1 Atypický autismus;
- F84.2 Rettův syndrom;
- F84.3 Jiná dezintegrační porucha v dětství;
- F84.4 Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby;
- F84.5 Aspergerův syndrom;
- F84.8 Jiné pervazivní vývojové poruchy;
- F84.9 Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná.

(Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007, s. 132)

#### **DĚTSKÝ AUTISMUS F84.0**

Dětský autismus nebo také označovaný raný dětský autismus nebo Kannerův syndrom je pervazivní vývojová porucha (Valenta a kol., 2014). Pipeková (2006) uvádí, že poprvé byl zaznamenán dětským psychiatrem Leo Kannerem již v roce 1943. Triáda znaků je hlavním ukazatelem pro dětský autismus. Do triády znaků patří snížená schopnost komunikace, ať už verbální nebo neverbální, narušené sociální dovednosti a porucha představivosti, která může být obohacena o repetitivní chování, tedy o takové chování, které jedinec opakuje stále dokola (Valenta, 2014).

### **ATYPICKÝ AUTISMUS F84.1**

Podle Hrdličky (2004) je diagnostikován atypický autismus tehdy, jestliže pervazivní vývojová porucha neobsáhla celou triádu znaků, ale pouze jen některé z nich nebo se nástup autismu projevuje až po třetím roce života. Jedinec vyniká buď v oblasti komunikace nebo v oblasti sociálních interakcí nebo se u něj neobjevuje repetitivní chování. Atypický autismus by se dal nazvat jako osoba, které náleží autistické rysy (Volkmar, Clin, Cohen, 1997 in Čadilová, Jůna, Thorová a kol. 2007).

### **RETTŮV SYNDROM F84.2**

Rettův syndrom byl poprvé pojmenován doktorem Andreasem Rettem v roce 1965. Rettův syndrom je syndrom, který je neurologického původu bez ohledu na místo a původ narození (Kejklíčková, 2016). Podle Čadilové, Jůny, Thorové a kol. (2007) Rettův syndrom postihuje motorický, somatický a psychický vývoj dítěte. Rettův syndrom postihuje pouze děvčata, u kterých se jejich pohybové a komunikační dovednosti se postupně snižují, tudíž se u děvčat vyskytuje výrazné zhoršení psychomotoriky, zároveň i inteligence. Postupně nastává zhoršení pohybů rukou a začíná se objevovat stereotypie krouživých pohybů prstů (Valenta, 2014). U většiny jedinců se objevuje hluboká mentální retardace (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007). Podle Kejklíčkové (2016) regres psychomotorického vývoje nastává mezi 6.- 18. měsícem věku jedince, při kterém dítě přestává být schopno řeči a začíná postrádat běžné využívání rukou.

### **JINÁ DEZINTEGRAČNÍ PORUCHA V DĚTSTVÍ F84.3**

Jiná dezintegrační porucha se označuje i jako Hellerův syndrom (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007). Projevuje se tím, že se jedinec zprvu vyvíjí běžným způsobem, až do té doby, než nastane regres vývoje, který nastává většinou kolem průběhu několika měsíců (mediately.co, MKN-10© 2021). Uvádí se, že, zhruba kolem dvou let věku dítěte

(Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007). Děti s dezintegrační poruchou jsou z pohledu celkové adaptability povětšinou nízko funkční a bývají těžce mentálně retardované (Fombonne 2002 in Čadilová, Jůn, Thorová a kol., 2007).

#### **HYPERAKTIVNÍ PORUCHA SDRUŽENÁ S MENTÁLNÍ RETARDACÍ A STEREOTYPNÍMI POHYBY F84.4**

Hyperaktivní porucha sružená s mentální retardací a stereotypními pohyby se obtížně definuje a má nejistou validitu. Spadají sem jedinci, kteří mají hodnotu IQ pod 34. Tito jedinci bývají hyperaktivní, s poruchou pozornosti a objevuje se u nich stereotypní chování. Podle Bartoňové, Bazalové a Pipekové (2007) se naopak v dospělosti u nich může vyskytovat hypoaktivita. Tato porucha se často pojí s mnoha vývojovými opožděními a dosud není známo, jestli jsou příznaky této poruchy způsobeny nízkým intelektem nebo organickou chorobou mozku (mediately.co, MKN-10© 2021).

#### **ASPERGERŮV SYNDROM F84.5**

Aspergerův syndrom popsal psychiatr Hans Asperger již v roce 1944 (Jelínková 2003 in Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007). Aspergerův syndrom je syndrom, který se vyskytuje častěji u chlapců než u dívek, a i když je svými příznaky velmi podobný autismu, odlišuje se od něj tím, že se u jedince nevyskytuje opožděný vývoj řeči a nebývá opožděn jeho celkový kognitivní vývoj (Valenta a kol., 2014). Hlavním znakem Aspergerova syndromu je egocentrismus, který je doprovázen malou snahou po kontaktu se svými vrstevníky (Jelínková 2003 in Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007). Častý je u nich zájem o grafy, plány, symetrické čmáranice, či o výtvary, které by se mohly svým vzhledem řadit ke kubismu (Thorová, 2007). Většinou mívají dobrý intelekt a dobré řečové schopnosti (Čadilová, Jůn, Thorová a kol., 2007). Podle Kejklíčkové (2016) mají jedinci trpící Aspergerovým syndromem deficit v neverbální komunikaci, mívají také zvláštní způsob mluvy a celkového vyjadřování.

Bývají považovány za podiviny nebo za osoby retardované nebo naopak geniální. Jedinci s Aspergerovým syndromem reagují obtížně na změny, potřebují řád, a většina z nich má problémy se sebedestrukcí, agresivitou a s alkoholem. Trpí často na deprese a úzkosti, mají totiž sklon k emoční labilitě. Vyskytuje se u nich obsesivní chování ve formě rituálů, které mohou vyžadovat i od ostatních lidí (Čadilová, Jůn, Thorová a kol. (2007).

### **JINÉ PERVAZIVNÍ VÝVOJOVÉ PORUCHY F84.8**

Do první skupiny patří děti, které mají vývojovou dysfázií, nerovnoměrně rozvinuté kognitivní schopnosti, mentální retardaci, těžší formu poruchy pozornosti a malý počet projevů typických pro autismus. Narušena je u nich kvalita komunikace, sociální interakce a hry, ale pouze do takové míry, která by neodpovídala stanovení diagnózy autismu. Jedná se tedy o hraniční symptomatiku. Do druhé skupiny patří děti s narušenou představivostí. To znamená, že u nich je málo rozvinuta schopnost rozlišení fantazie od reality a jedinci mívají velký zájem o určitá témata, kterým se vydrží dlouho věnovat. Nelze určit diagnózu autismus kvůli minimálním znakům projevovaných v oblastech sociální chování a komunikace (Thorová, 2006).

### **PERVAZIVNÍ VÝVOJOVÁ PORUCHA NESPECIFIKOVANÁ F84.9**

Název pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná se využívá pro ty poruchy, které sice odpovídají projevům poruch autistického spektra, ale nespĺňují ani jednu z výše uvedených kategorií v MKN 10. revize v typologii PAS označované jako F84 (Vaňková, 2014)



## 2 DIAGNOSTIKA PAS

I když konečnou odpovědnost za stanovení diagnózy má dětský psychiatr, tedy lékař, na vyšetření se spolupodílí lidé jak z lékařského, tak i nelékařského prostředí (Dudová, Mohaplová, 2016). Na včasné zjištění poruch autistického spektra hraje také podstatnou roli pediatr, který provází dítě v mnoha vyšetřeních již od narození (pediatrics.aapublications.org, ©2007). K diagnostice PAS jsou využívány diagnostické nástroje, které jsou k dispozici ve specializovaných centrech, a ku prospěchu bývají mnohé zkušenosti lékařů a psychologů. Při kontaktu s dítětem a při jeho následném vyšetření je pro odborníky hlavním vodítkem anamnéza, ve které je uvedeno, kdy vznikly první příznaky a jak se porucha následně vyvíjela (Dudová, Mohaplová, 2016). Základem vyšetření dítěte s PAS je pozorování. Posuzuje se, jak se dítě chová, jak reaguje, co dovede, jakým způsobem si hraje, a jak na sebe působí rodič a dítě navzájem, a dítě a vyšetřující (Beranová, Thorová in Hrdlička, Komárek 2004).

Pro kvalitní vyhodnocení autistických projevů existuje celá řada škál a standardizovaných diagnostických nástrojů, které se běžně využívají při vyšetřování a hodnocení jedinců (Dudová, Mohaplová 2016).

Důležitou součástí pro stanovení diagnózy a následnou péči je klinicko-psychologické vyšetření zaměřené na zhodnocení celkové vývojové úrovně, u starších dětí na určení intelektových předpokladů zahrnující popis vývojového nebo inteligenčního profilu. Mapovány jsou oblasti jako psychomotorické tempo, pozornost, úroveň komunikace, motorické dovednosti, dovednosti sociální, motivačně-volní vlastnosti, afektivita, a schopnost a ochota spolupracovat při řízených činnostech.

Nelze opomíjet i spontánní projevy a produkty činnosti jedince a jejich následné vyhodnocení podle věku. Neměly by chybět i zjištění týkající se chodu a fungování rodiny, informace od zákonných zástupců o vývoji

jedince a chování mimo školu a domov jsou považovány rovněž za velmi užitečné (Beranová, Thorová, Hrdlička, Propper in Hrdlička, Komárek 2004). Na závěr proběhlého vyšetření se sepíše závěr, ve kterém by měly být obsaženy čtyři složky informací: sdělení diagnózy, doporučení další odborné péče oblasti psychiatrie, psychologie, logopedie nebo speciální pedagogiky, doporučení, ve kterém bude znít nasměrování v oblasti vzdělávání a informovanost rodičů o možné pomoci v oblasti sociální péče (Beranová, Thorová in Hrdlička, Komárek, 2004).

### **Pozorování**

Při pozorování se zajímáme o chování dítěte v různých situacích, za přítomnosti známých či neznámých osob, sledujeme jeho mimiku, řeč a jeho sociální chování. Důležitým a zajímavým jevem pro vyšetřujícího je vidět dítě, jak se projevuje jinde, než když je ve školském zařízení (Beranová, Thorová in Hrdlička, Komárek 2004).

### **Rozhovor**

Rozhovor se vede povětšinou se zákonnými zástupci dítěte. Zjišťují se pocity nelibosti, anamnestické údaje a problémy, které má jedinec. V případě, že komunikuje, rozhovor se vede na jeho úrovni (Beranová, Thorová in Hrdlička, Komárek 2004).

### **Vývojové škály**

Vývojové škály nehodnotí úroveň intelektu, ale dá se pomocí nich zjistit úroveň dílčích kognitivních schopností a neuromotorické zralosti dítěte, jehož prognóza se může stanovit po zhodnocení jeho vývojového tempa (Svoboda et al., 2001 in Hrdlička, Komárek 2004).

- K diagnostickým účelům se využívá například Gesellova vývojová škála. Ta je určena pro screening dětí od 4 týdnů do 36 měsíců věku jedince, jehož vývoj se hodnotí v pěti oblastech, mezi které patří adaptivní chování, jemná a hrubá motorika, sociální chování a řeč.

Oblast řeči pokrývá expresivní a receptivní složku (Gesell a Amatruda, 1980 in Hrdlička, Komárek 2004). Vzhledem k tomu, že pro dítě s PAS je typický nerovnoměrný profil schopností, proto se mimo interpretace celkového vývojového kvocientu musí psycholog zaměřit na dosaženou úroveň v konkrétních oblastech. Ve zprávě z vyšetření by mělo být uvedeno jakému věku jedinec odpovídá podle jeho aktuálních výkonů v určité oblasti (Beranová, Thorová in Hrdlička, Komárek 2014). Krejčířová (2001) uvádí, že ze screeningu poznáme temperament dítěte a jeho míru frustrační toleranci;

- Nejčastěji jsou používány vývojové škály Bayleyové (BSID II, Bayley Scales of Infant Development-Second Edition a Bayley III, Bayley Scales of Infant and Toddler Development-Third Edition) pro screening dětí od jednoho měsíce do tři a půl let. Nachází se v ní mentální a motorická škála a celkový záznam o chování dítěte (Bayley, 1983 in Hrdlička, Komárek 2004).

### **Testy inteligence**

Testy inteligence jako metody mapující rozložení a úroveň kognitivních předpokladů, je teoreticky možné použít od věku 30 měsíců. Protože existuje vysoká komorbidita autismu a mentální retardace, nedosahuje řada dětí s pervazivní vývojovou poruchou mentální úrovně potřebné ani pro vstupní položky testu, jsou nadále klinickým popisovány psychologem výše uvedenými termíny z vývojových škál. Je-li však dítě schopné spolupracovat na administraci, je volena inteligenční škála odpovídající věku a schopnostem. U nás se používají testy SON-R (SON-R 2,5–7 = Snijders-Oomen Nonverbal Intelligence Test), S-B test IV (Stanfordský Binetův inteligenční test, čtvrtá revize), IDS (Intelligence and Development Scales) a WISC III (Wechsler Intelligence Scale for Children, třetí revize)

Psychologické vyšetření by obecně mělo podat zprávu o aktuální úrovni vývoje nebo schopností a zmapovat potenciál dítěte s PAS. Jeho výsledky by měly sloužit jako východisko pro intervence a zároveň jako podklad pro školská pracoviště (Hrdlička, Komárek 2014).

- Stanford-Binetova zkouška, IV. revize je určena pro jedince od dvou let až do dospělosti. Zkoumá čtyři oblasti schopností, do kterých patří verbální myšlení, abstraktně-vizuální myšlení, kvantitativní myšlení a krátkodobá paměť (Thorndike, Hagenová a Satter, 1995 in Hrdlička, Komárek 2004). Krejčířová (2001) zmiňuje, že Stanford-Binetova zkouška nelze uplatnit pro děti se smyslovým postižením nebo s poruchami řeči;
- McCarthyové škála je škála, která se využívá od dvou a půl let do osmi let. Je složena z pěti škál, které jsou pojmenovány jako verbální škála, početní škála, percepčně performační škála a doplňkové škály paměti a motoriky (McCarthy, 1972 in Hrdlička, Komárek 2004). Krejčířová (2001) poukazuje na to, že škála McCarthyové byla vytvořena za účelem zjištění celkových schopností už v předškolním věku;
- Wechslerovy zkoušky inteligence.

Všechny tři verze Wechslerových zkoušek inteligence se skládají z verbální a názorové části.

- PDW se využívá pro screening dětí od pěti do šestnácti let;
- WISC III. se využívá na screening dětí od šesti do šestnácti let;
- WAIS-R je určen pro screening lidí od šestnácti let výše (Krejčířová, 2001);
- Ravenovy testy;
- Ravenovy testy jsou jednodimenzionální inteligenční testy. Patří mezi ně standardní progresivní matice a barevné progresivní matice;
- Standardní progresivní matice jsou určeny pro děti a dospívající ve věku deseti až osmnácti let. Obsahují pět setů po dvanácti

položkách, přičemž každý z nich je zaměřen na něco jiného (Krejčířová, 2001);

- Barevné progresivní matice jsou určeny pro děti od pěti do jedenácti let a obsahuje tři sety po dvanácti položkách. Na rozdíl od standardních progresivních matic jsou tyto barevné progresivní matice vytištěny na barevném podkladě, což je pro děti více zajímavé (Krejčířová, 2001);
- Kresby a grafomotorika;
- Kresba je důležitou součástí psychologického vyšetření jedince s PAS. Hodnotí se, nejen formální a obsahová stránka kresby, ale i úchop a způsob používání kresebného náčiní. Zaměření je i na volnou kresbu, kde je důležité všimnout si detailů, co a jak dítě kreslí. Většina dětí s PAS nechce kreslit postavy, kvůli jejich kognitivnímu deficitu, který spočívá v nedostatku uchopitelnosti rysů postavy, a s nimi měnícími se výrazy obličeje (Beranová, Thorová in Hrdlička, Komárek 2004).

## **2.1 Diagnostické nástroje pro hodnocení autistických projevů**

Jedná se o takové nástroje, které sice netvoří samotnou diagnózu, ale doplňují a zpřesňují podklady pro ni. Pro přesnější hodnocení autistických projevů, které, jak bylo psáno výše, jsou získávány z pozorování a z anamnestických údajů rodiny o nástupu příznaků a jejich vývoji, byly vytvořeny standardizované diagnostické nástroje, jež se staly nedílnou součástí vyšetření a hodnocení (Dudová, Mohaplová, 2016).

### **Škála CARS**

V České republice se užívá semidiagnostická observační škála CARS (Childhood Autism Rating Scale). Jedná se o nejvíce využívanou pozorovací škálu (Dudová, Mohaplová, 2016). Ta byla zpracována v rámci programu TEAACH na univerzitě v Severní Karolíně mnoha odborníky (Beranová, Thorová, Hrdlička, Propper in Hrdlička, Komárek 2004). Při pozorování

se zaměřujeme na sledování patnácti jevů, u kterých se hodnotí, do jaké míry se jedinec odlišuje od normy. Posuzovací škála hodnotí na stupnici od jedné do čtyř podle míry postižení (Schopler, Reichler, Lansingová, 1988 in Hrdlička, Komárek, 2004). CARS škála obsahuje ty jevy, které jsou zaměřené na hlavní projevy autismu, mezi které patří schopnost imitace, odpor ke změnám, komunikace verbální i neverbální a sociální interakce. Sleduje rovněž vedlejší projevy, které se nemusí vždy vyskytovat. Patří mezi ně emoční reakce, zvláštnosti smyslové reaktivity a úroveň aktivity. Tato posuzovací stupnice bývá v souladu s posouzením dítěte odborníky (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001). Beranová, Thorová, Hrdlička, Propper in Hrdlička, Komárek (2004) uvádějí, že výsledné skóre určí stupeň závažnosti autismu, ale pouze orientačně.

### **Škála ADI-R**

Jedná se o velmi podrobné strukturované interview s rodiči (nebo pečovateli o dítě) je ADI-R (Autism Diagnostic Interview-Revised) (Dudová, Mohaplová, 2016). Rozhovor je časově náročný (Schopler, Recihler, Lansingová, 1998). Škála ADI-R byla revidována a přizpůsobena kritériím MKN-10 a DSM-IV (Lord et al., 1994 in Hrdlička, Komárek 2004). Využívá se k diagnostice autistických jedinců od osmnácti měsíců věku až do dospělosti. Interview provádí školený klinický pracovník s pečovatelem, nejčastěji s matkou dítěte. V dotazníku je obsaženo 111 položek a na jeho realizaci se doporučuje čas kolem tří hodin. Rozhovor je založen na přesně vymezených otázkách, které obsahují i pokyn, jak vyhodnotit zjištěnou odpověď. Zaměřuje se na konkrétní oblasti, mezi které patří raný vývoj dítěte a jeho vývoj řeči, spadají sem první projevy poruchy, motorický vývoj, návyk na toaletu. Další položky rozhovoru zjišťují sociální vývoj a hru, zájmy a chování a celkové chování. Při hodnocení se pro MKN-10 podle algoritmu využívá jen zhruba 40 položek ze 111, tudíž se nevyhodnocuje celkové skóre. Používají se pouze dílčí skóre pro elementární oblasti, jako jsou narušená sociální interakce, narušená komunikace a repetitivní vzorce chování před

36 měsícem věku. Pro každou oblast je určeno minimální skóre pro pozitivitu. Jestliže jsou pozitivní všechny čtyři oblasti, poté se může stanovit diagnóza dětského autismu. V případě, že jsou pozitivní jedna, dvě nebo až tři oblasti, může být přítomna diagnóza atypického autismu nebo Aspergerova syndromu (Hrdlička, Komárek, 2004).

### **Škála TPBA**

Další využívanou škálou pro děti s PAS je TPBA (Transdisciplinary Play-Based Assessment). Tu upravila Kateřina Thorová, aby se mohla užívat při diagnostickém procesu v našich podmínkách. Je vhodná pro děti od šesti měsíců do šesti let a jde o metodu, ve které se dítě hodnotí pomocí pozorování při volné hře (Linder, 1990 in Hrdlička, Komárek 2004).

### **Screeningový test M-CHAT**

U dětí v raném věku doporučují Dudová a Maplová (2016), především vzhledem k jednoduchosti administrace i vyhodnocení, použití screeningového testu M-CHAT (Modified Checklist for Autism in Toddlers). Autorem, anglickým neuropsychiatrem Simonem Baronem-Cohenem, byl rozdělen na dva oddíly, v oddílu A jsou obsaženy otázky, na které odpovídají zákonní zástupci dětí a v oddílu B se vychází z pozorování jedince, které má na starosti převážně pediatr v osmnácti měsících. Ten sleduje, zda je dítě schopno sledovat pohled druhého člověka, napodobit symbolickou hru nebo zda dokáže ostatním ukázat, co ho zaujalo. M-CHAT pravděpodobně nedokáže zachytit mírné formy autismu, jelikož u dětí, které tento test v osmnácti měsících zvládly, byl v pozdějším věku diagnostikován atypický autismus nebo Aspergerův syndrom (Baron-Cohen et al., 1992 in Hrdlička, Komárek 2004).

Česká screeningová metoda DACH (Dětské autistické chování), vytvořená Thorovou v roce 2003, je určena k depistáži dětí s PAS. Jedná se o rodičovský dotazník vhodný k použití u dětí od 18 měsíců do dosažení 5 let věku (Thorová, 2006). Pro děti ve věku 4–11 let

je v ČR k dispozici test CAST (Childhood Autism Spectrum Test) (Baron-Cohen et al., 2009).

### **Screeningový test CAST**

Pro děti ve věku 4–11 let je v ČR k dispozici test CAST (Childhood Autism Spectrum Test). Jedná se o metodu, která se zaměřuje na odhalování Aspergerova syndromu. Obsahuje celkem 37 položek, přičemž 31 položek má souvislost s diagnózou. Dotazník se dává vyplnit zákonným zástupcům dětí (Scott, Baron-Cohen et al., 2002 in Hrdlička, Komárek 2004).

### **Dotazník E-2 Form**

E-2 Form (Diagnostic Checklist) je dotazník, který vyšel v roce 1965, to znamená jeden rok po původní verzi E1. Dotazník se rozděluje do tří částí. V první části se shromažďují informace o anamnestických datech, zjišťují se lékařské informace o zdravotním stavu dítěte a zkoumají se negativní a pozitivní příznaky PAS. Na tuto první část je připraveno 79 položek. V té druhé se zaměřuje na percepční odchylky od normy. Připraveno je na tuto druhou část 29 položek. V té třetí se zjišťují zkušenosti zákonných zástupců, jak fungují léky, velký přísun vitamínů, a jak je účinné působení různých terapií. Na tuto třetí část je připraveno 74 položek. Hlavní myšlenkou této metody je sběr dat, který bude statisticky zpracován (Rimland, 1971 in Hrdlička, Komárek 2004).

### **Škála GARS**

GARS (Gilliam Autism Rating Scale) je škála, která určuje míru symptomatiky autismu. Položky vycházejí z DSM IV a rozdělují se do čtyř subtestů, do nichž patří stereotypní chování, komunikace, sociální interakce a subtest, který klade důraz na odlišnosti od normálního vývoje do tří let. Tato metoda je určena pro zákonné zástupce a učitele, i pro ty, kdo o jedince pečují. Škála je určena pro věkové rozpětí od tří do dvaadvaceti let (Gilliam, 1995 in Hrdlička, Komárek 2004).



## **Škála HBS**

HBS (Schedule of Handicaps and Behavior and Skills) je posuzovací škála, která je určena pro děti s mentální retardací, s vývojovou poruchou řeči nebo s autismem. První typ položek se do detailu zaměřuje a vyhodnocuje jednotlivé oblasti, do kterých spadá motorika, obsluha a řeč a druhý typ položek se do detailu zaměřuje na nežádoucí a problémové chování, které nacházíme u autismu (Wing, Gould, 1978 in Hrdlička, Komárek 2004).

## **Dotazník ABC**

ABC (Autism behaviour Checklist) je metoda, která je určená hlavně pro zjištění autismu u těžce postižených jedinců. Funguje nejlépe ve formě dotazníku, který je zaměřen na chování v minulosti a přítomnosti (Krug, Aric et al., 1980 in Hrdlička, Komárek 2004).

## **2.2 Diferenciální diagnostika**

Odborná literatura uvádí, že více než 70% dětí s PAS má souběžnou somatickou, vývojovou nebo psychickou poruchu. Mezi nejčastější komorbidity u dětí s autismem patří mentální retardace (MR). Ta se vyskytuje přibližně u 45 % dětí. Ve starších studiích bylo v souborech sledovaných jedinců s autismem až 50% osob s těžkou nebo hlubokou MR, téměř 35% osob s lehkou nebo středně těžkou MR. U zbývajících přibližně 20% osob byl intelekt v mezích normy. Výsledky novějších, především amerických studií, ukazují, že se v průběhu zhruba deseti let významně změnilo u populace osmiletých dětí s PAS rozložení IQ a to ve prospěch průměrné či nadprůměrné inteligence. Dudová s Mohaplovou (2016) píše, že výsledky z roku 2010 ukázaly, že 31% dětí s PAS a mentální retardací mělo IQ pod 70, 23% dětí se nacházelo v hraničním pásmu (IQ mezi 71 a 85) a 46% dětí bylo v pásmu průměru až nadprůměru (IQ >85).

Pro účely práce bude dále vymezena problematika mentální retardace.

Mentální retardaci můžeme označit jako poruchu rozumových schopností, při kterých je snížena kognitivní, pohybová, řečová a sociální schopnost. Etiologie je buď prenatální, perinatální, i časně postnatální a zeslabuje adaptační schopnosti jedince (Valenta, Michalík, Lečbych a kol., 2018). Podle Švarcové (2011) adaptační schopnosti jedince znamenají samostatné jednání a chování v rámci svého věku. Zároveň Švarcová (2011) tvrdí, že se porucha adaptačních schopností jedince projevuje v adaptaci kladení nároků v běžném životě a u dětí v předškolním věku se porucha adaptačních schopností projevuje v pomalém rozvoji sebeobslužných a komunikačních dovedností.

Mentální postižení je rozsáhlejší pojem než mentální retardace. Využívá se pro ty jedince, kteří mají inteligenční kvocient (IQ) pod 85 (Valenta a kol., 2014).

### **2.2.1 Klasifikace mentálního postižení**

Slowík (2016) uvádí, že kromě základního rozdělení na vrozenou mentální retardaci a demenci se využívá mezinárodní klasifikace dle ICDH-10, což v překladu znamená Mezinárodní

klasifikace nemocí, postižení a handicapů podle WHO, čili podle Světové zdravotnické organizace, MKN-10, kategorie, které se označují F70-F79. Slowík (2016) zdůrazňuje, že ačkoliv je ICDH-10 klasifikačním kritériem úroveň mentální kapacity vyjádřený naměřenou hodnotou inteligenčního kvocientu (IQ), jedná pouze o orientační klasifikaci, neboť jasně stanovená kritéria pro určení mentální úrovně a jasně určené hranice, které by oddělovaly jednotlivé klasifikační stupně ve své podstatě neexistují. Bendová, Zikl (2011) uvádějí, že mentální postižení je podle 10. Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN) klasifikováno do šesti kategorií.

- F70: lehká mentální retardace, sem spadají jedinci s IQ (69-50);
- F71: středně těžká mentální retardace, sem spadají jedinci s IQ (49-35);

- F72: těžká mentální retardace, sem spadají jedinci s IQ (34-20);
- F73: hluboká mentální retardace, sem spadají jedinci s IQ (19 a nižší);
- F78: jiná mentální retardace;
- F79: nespecifikovaná mentální retardace;
- F70: lehká mentální retardace IQ (69-50).

Největší skupina lidí s mentální retardací patří do této kategorie lehké mentální retardace, dokonce až 80-85 procent mentálně postižených (Švarcová, 2011). Podle Pipekové (2006) je do tří let věku dítěte opoždění nebo zpomalení psychomotorického vývoje, mezi třetím a šestým rokem je u dětí menší slovní zásoba, vady řeči, nedostateční zvědavost dětí a objevuje se u nich stereotyp ve hře. V dospělosti většina lidí s lehkou mentální retardací dosáhne samostatnosti v praktických domácích činnostech, i když vývoj schopnosti sebeobsluhy bývá pomalejší. Mentální věk u lidí s lehkou mentální retardací je na úrovni deseti až jedenácti let (Pipeková 2006).

#### **F71: středně těžká mentální retardace IQ (49-35)**

U jedinců se středně těžkou mentální retardací je opožděna řeč, jak expresivní, tak receptivní (Bendová, Zikl, 2011). Podle Pipekové (2006) je řeč velmi jednoduchá, chudá, s agramatismy, někdy se objevuje pouze nonverbální komunikace. (Švarcová, 2006 in Bendová, Zikl (2011)) uvádějí, že je u jedinců omezena soběstačnost a manuální zručnost, což pak ovlivňuje jejich výchovu a vzdělávání. Často se u nich objevuje celková neobratnost a neschopnost jemných úkonů (Pipeková, 2006). Podle Švarcové (2011) se většina žáků se středně těžkou mentální retardací naučí základy trivia (čtení, psaní, počítání) a jejich mentální věk je na úrovni od čtyř do osmi let.

### **F72: těžká mentální retardace IQ (34-20)**

Žáci s těžkou mentální retardací už nezvládají trivium, do kterého patří čtení, psaní a počítání (Švarcová,2011). Podle Pipekové (2006) je v předškolním věku výrazně opožděn psychomotorický vývoj a vyskytují se značné problémy v pohybové neobratnosti. Řeč se buď nevytvoří vůbec nebo jen ve formě pudových hlasových projevů (Bendová, Zikl,2011). Většina jedinců má ohromné nedostatky v jemné a v hrubé motorice. Jejich mentální věk je od hranice osmnácti měsíců až do tří a půl roku (Švarcová, 2011).

### **F73: hluboká mentální retardace IQ (19 a nižší)**

Jedinci s hlubokou mentální retardací mají ohromné nedostatky v jemné a v hrubé motorice, často mívají stereotypní pohyby. (Pipeková, 2006). Podle Švarcové (2011) jedinci s hlubokou mentální retardací nerozumějí zadaným instrukcím, ani řeči, rozeznají jen tzv. rudimentární neverbální komunikaci, jako je úsměv nebo pláč. Pipeková (2006) poukazuje na to, že jedinci s hlubokou mentální retardací mají jiné přidružené postižení. Podle Švarcové (2011) je většina jedinců s hlubokou mentální retardací imobilních a inkontinentních, je tedy nutné jim zajistit neustálou pomoc a dohled.

### **F78: jiná mentální retardace**

Švarcová (2011) se domnívá, že tato kategorie se využívá jen tehdy, když je nesnadné nebo nemožné stanovit stupeň inteligenčního kvocientu u jedince pomocí obvykle využívaných metod.

### **F79: nespecifikovaná mentální retardace**

Tato kategorie se využívá v těch případech, kdy je jisté, že jedinec má mentální retardaci, avšak není dostatečné množství informací, aby bylo možné zařadit jedince do jedné z výše uvedených kategorií (Švarcová, 2011).

### **3 SYSTÉM PÉČE A VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ S AUTISMEM**

Vývoj každého dítěte je proces, který je do značné míry proměnlivý. Hrají v něm roli určité faktory. Speciálně pedagogická diagnostika má za úkol zjistit, co dítě v edukačním systému zvládne, a co už ne, pomocí zjištěných poznatků (Květoňová-Švecová, 2004).

#### **3.1 Možnosti předškolního vzdělávání u dětí s PAS**

„Předškolní péče o děti s poruchou autistického spektra navazuje na ranou, včasnou intervenci a dále ji rozšiřuje a rozvíjí.“ (Čadilová, Žampachová, 2008 in Adamus, Vančová, Löfflerová, 2017, str. 108). Pro pedagogy jsou děti s PAS velkou výzvou, a to nejen kvůli tomu, že jejich počet neustále roste, ale také z toho důvodu, aby jim mohli zajistit co nejlepší vzdělávání, které bude pro ně dostatečně efektivní (journals.sagepub.com, ©2011).

Pro rodiče dětí s PAS je žádoucí umístit jejich dítě do předškolního zařízení, ve kterém bude probíhat jeho vzdělávání do míry užitečnosti obsahu vzdělávání. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, tedy školský zákon říká, že předškolní vzdělávání se stalo zákonnou složkou v systému vzdělávání. Zahrnuje počáteční stupeň vzdělávání, který je řízen pokyny ministerstva mládeže a tělovýchovy (MŠMT) (Čadilová, Žampachová, 2008 in Adamus, Vančová, Löfflerová, 2017). Od září roku 2017 se zavedlo povinné předškolní vzdělávání pro děti, které k datu 31. srpna dosáhly věku pěti let (Bazalová, 2017).

Hlavní úkol předškolního vzdělávání je, že má částečně plnit rodinnou výchovu a poskytovat dětem takové prostředí, ve kterém budou mít dostatek stimulů k rozvoji a učení. Také má za úkol zjišťovat nerovnoměrnosti ve vývoji dětí a vyrovnávat je do nejvyšší možné míry před vstupem do základní školy, přičemž má na starost poskytovat

speciálně pedagogickou péči dětem se speciálně vzdělávacími potřebami (SVP). Do předškolních zařízení nastupují i takové děti, u kterých se diagnóza PAS projevila až při styku s ostatními dětmi na základě jejich chování a jednání (Čadilová, Žampachová, 2008 in Adamus, Vančová, Löfflerová, 2017).

Vzdělávání dětí s PAS je legislativně dáno ve vyhlášce MŠMT ČR 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Existují také třídy, které jsou určeny pouze pro děti s autismem. Tyto třídy se nazývají auti-třídy. Dítě s PAS má kvůli svému postižení vrozené určité nedostatky, které mohou vést k problémům při jeho vzdělávacím procesu. Je tedy nezbytné při výuce využívat takové stanovisko k dítěti, při kterém se bude brát zřetel na to, aby byl vhodně nastaven způsob komunikace mezi ním a vyučujícím. Důležité je najít takový způsob výuky, který se u dítěte s PAS osvědčí, a při kterém bude spokojený jak učitel, tak žák (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007).

Integrované vzdělávání znamená zapojení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu, jež má za cíl umožnit žákům s postižením vzájemnou interakci s jejich intaktními jedinci za nutnosti respektování jejich specifických potřeb (Průcha, Walterová, Mareš, 2008 in Adamus, Vančová, Löfflerová, 2017). Integrace pro některé žáky s autismem není doporučovaná (Thorová 2012 in Adamus, Vančová, Löfflerová, 2017).

Pokud je dítě integrováno do běžné MŠ, bude potřebovat vyšší míru podpory kvůli možným obtížím v sociálních vztazích. Také kvůli jeho celkové přizpůsobivosti (Šporclová, 2018).

Za pomoci podpůrných opatření je možné přizpůsobit formu, strukturu a obsah vzdělávání, upravit očekávané výstupy, při nichž jedinec má možnost využití kompenzačních pomůcek, speciálních metod a postupů.

Podpůrná opatření se dělí do pěti stupňů podle náročnosti organizační, finanční a pedagogické. První stupeň si může vytvářet škola sama. Od druhého až do pátého stupně je nutné doporučení školského poradenského zařízení (Bazalová, 2017).

Také mu může být zpřístupněno vzdělávání podle Individuálního vzdělávacího plánu (IVP) nebo přítomnost asistenta pedagoga ve třídě. Individuální vzdělávací plán (IVP) vychází z individuality každého dítěte. Jeho cíl je takový, aby dítě dosáhlo maximální možné míry svých možností (Šporclová, 2018). Na jeho tvorbě se podílejí rodiče, učitelé, psychologové, speciální pedagogové, popřípadě další odborníci. Plán je sestaven na doložených podkladech od třídního učitele, zpráv z odborných pracovišť, jako jsou pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra, a také na souhlasu ředitele školy. Obsahuje metody a způsob hodnocení, obsah učiva, speciální pomůcky a tempo práce žáka. Při vytváření IVP pro žáky s PAS je nutné brát na zřetel na jejich nerovnoměrný vývoj a zaměřit se na ty oblasti, ve kterých jsou málo úspěšní. Většinou se jedná o sociální chování, komunikaci a představivost (Čadilová, Žampachová, 2006 in Adamus, Vančová, Löfflerová, 2017).

Inkluzivní vzdělávání dává možnosti výuky všem žákům, bez ohledu na jejich individuální rozdíly, s pochopením pro jejich speciální vzdělávací potřeby. Není založeno na poměrování výkonu jednotlivých žáků (Hájková, Strnadová, 2010 in Adamus, Vančová, Löfflerová, 2017). Hlavní podstatou inkluze je umožnit rovný přístup ke vzdělání všem jedincům s pochopením pro jejich přiměřenou míru podpory kvůli jejich zdravotnímu nebo sociálnímu znevýhodnění (Čadilová, Žampachová, 2012).

V České republice mohou být žáci s PAS vzděláváni:

- individuální integrací do mateřské, základní nebo střední školy;
- zařazením do specializovaných tříd pro žáky s PAS (skupinovou integrací);

- individuální integrací do školy zřízené pro žáky s jiným zdravotním postižením;
- formou individuálního (domácího) vzdělávání;
- kombinací integrace do kolektivu a individuální práce s pedagogem mimo prostor třídy (Šporclová, 2018. s. 73).

Dodnes se v České republice nevyskytuje dostatek specializovaných tříd pro děti s poruchou autistického spektra. Poptávka po nich je velká, kdežto nabídka je malá. V posledních letech díky zlepšující se diagnostice se nachází stále více dětí předškolního věku, kteří potřebují podchytit jejich diagnózu co nejdříve a přejít do takového vzdělávacího zařízení, ve kterém budou rozvíjeni a spokojeni. Podle školského zákona č.561/2004 Sb., §34 a odst.4 mají přednost být přijati do mateřské školy ti jedinci, kteří spadají do kategorie předškolního věku. Je to pro ně nezbytné, pro naučení se základních dovedností, které budou potřebovat v základním vzdělávání (Čadilová, Žampachová a kol., 2012). Zákon č.561/2004 Sb. považuje za žáky se SVP takové jedince, kteří mají buď zdravotní postižení. Patří mezi ně tělesné, zrakové, sluchové, mentální, souběžné postižení více vadami, autismus, vady řeči, vývojové poruchy učení nebo chování. Nebo ti žáci, kteří mají zdravotní znevýhodnění, mezi které patří zdravotní oslabení, dlouhodobé onemocnění nebo lehčí zdravotní poruchy, které vedou k poruchám učení a chování. Nebo ti jedinci, kteří jsou sociálně znevýhodnění. Patří mezi ně žáci pocházející z rodinného prostředí se sociálně nízkým kulturním postavením nebo z ohroženého prostředí sociálně patologickými jevy (Adamus, 2014).

### **3.2 Hlavní zásady při edukaci žáků s PAS**

Vycházíme ze závěrů vyšetření a doporučení odborných lékařů a speciálně pedagogických center (SPC).



Při vytváření individuálně vzdělávacích plánů (IVP) je nutné vycházet ze zpráv a doporučení specialistů, také ze speciálně odborných pracovišť. Na tvorbě IVP by se pak měli podílet všichni pracovníci, kteří se podílejí na samotném vzdělávání žáka.

### **Tolerance**

U žáků s PAS se toleruje náladovost, která ovlivňuje jejich pracovní výkon, a také jejich sníženou schopnost porozumění. Eliminovat jejich nežádoucí chování se snažíme tím, že mu dáme k dispozici strukturovaný režim dne, podle kterého se bude řídit.

### **Vhodná-strukturovaná-úprava prostředí**

Pro úspěšné vzdělávání žáků je důležité vytvořit takové prostředí, ve kterém se budou cítit bezpečně, a které bude odpovídat všem jejich potřebám. Ve třídě by měl být určen prostor pro práci a pro relaxaci. Optimálně zvolená vizuální podpora vychází z individuálních potřeb žáků. Je možno nastavit ve třídě denní režim, který se bude každý den opakovat a bude znázorněn vizuálními prvky, aby žáci s PAS lépe porozuměli, co, kdy, jak, a proč se bude v určitou část dne dělat.

### **Komunikační dovednosti a jejich nácvik v rámci edukace**

Komunikovat s žáky s PAS musíme vždy konkrétně, nepoužíváme ani slova, jako jsou někdy, snad, možná nebo později. Snažíme se vést komunikaci pomalu, jasně a stručně. Při činnostech otázku můžeme zopakovat i vícekrát, popřípadě ji zkrátíme a rozdělíme do dalších kroků. Komunikaci můžeme obohatit o gestikulaci nebo o demonstraci. O změnách v denním režimu je třeba vždy žáky informovat včas, aby se mohli na danou situaci lépe připravit. Je třeba jim zajistit takové prostředí, které bude klidné a bez rušivých elementů.

## **Samostatná práce a její nácvik**

Pro žáky s PAS vytvoříme klidné místo pro samostatnou a individuální práci. Vše vizualizujeme pomocí Výměnného obrázkového komunikačního systému (VOKS) nebo pomocí piktogramů. Respektujeme individuální tempo každého žáka a snažíme se o to, aby byl zadaný úkol dokončen. Dbáme na časté střídání práce a odpočinku. Pro žáky s PAS je doporučeno pracovat v krátkých časových intervalech, využívat odměn a zavádět oblíbené činnosti žáků do výuky.

## **Motivace**

Motivace je důležitým faktorem pro práci s žáky s PAS. Může být trojího způsobu.

- 1) hmotná forma-hračka, sladkost;
- 2) sociální forma motivace-pochvala nebo pohlazení;
- 3) činnostní forma motivace-oblíbené činnosti žáka.

## **Rozvoj sociálních dovedností**

Žáci s PAS nemívají schopnost generalizace, tudíž u nich není předpoklad využití pojmů, jako je empatie nebo intuice (Adamus, 2014).

### **3.3 Speciálně pedagogická a psychologická diagnostika**

Školská poradenská zařízení poskytují speciálně pedagogickou diagnostiku a poradenství těm žákům, kteří mají diagnostikované zdravotní postižení.

Speciálně pedagogická diagnostika slouží k zjištění individuálních zvláštností jedince a jeho speciálně vzdělávacích potřeb. Podle získaných výsledků je pak připravován individuální vzdělávací plán.

Psychologická diagnostika se realizuje za cílem zjištění mentální úrovně dítěte. Výsledkem diagnostiky bývá diagnóza. Základem správné diagnózy je aplikace takových metod, které jsou platné a spolehlivé (Horáková, Vrbová in Michalík, Baslerová, Hanák, a kol., 2012).

Speciálně pedagogická diagnostika u dětí s PAS neměla před rokem 1989 skoro žádnou historii. Péče o děti s autismem byla považovaná jako součást logopedie a psychopedie. Jelikož existovalo málo jedinců, kteří měli tuto diagnózu, nebylo tedy nutné se jimi dopodrobna zabývat. Na začátku devadesátých let dvacátého století začala vznikat speciálně pedagogická diagnostika u dětí s autismem, kdy se pro jejich vyšetření používaly materiály ze zahraničí. Ty byly určeny pro děti s jiným postižením.

Psychoedukační profil (PEP-R) vytvořený v roce 1990 týmem Erica Schoplera, byl přivezen do ČR v roce 1994. Byl vydán až v roce 2000 (Čadilová, Žampachová, 2012). Tento profil se zaměřuje na testování jedinců s autismem, který slouží i jako podklad k jejich výchově a vzdělávání. Obsahuje sedm oblastí, na základě, kterých jsou žáci hodnoceni. Patří mezi ně jemná a hrubá motorika, poznávací a verbální schopnosti, vnímání, napodobování a integrace oko-ruka. Tato vývojová škála se zaměřuje i na takové projevy chování, které jsou typické pro PAS. Jedná se o oblast emočního a sociálního přizpůsobení, zájem o předměty, hru, řeč a o funkci smyslových orgánů. Tento test je pro děti od vývojové úrovně šesti měsíců do sedmi let věku. Výsledkem je vývojový profil schopností, ve kterém je slabinou špatné rozlišení vývojových oblastí (Schopler, Reichler a kol., 2002 in Adamus 2014).

Skupina odborníků vytvořila konkrétní metodické materiály v rámci projektu Institutu pedagogicko-psychologického poradenství ČR, které se nazývají Edukačně-hodnotící profil pro 0-7 let a Edukačně-hodnotící profil pro 8-15 let. Mají za cíl vyhodnotit vývojovou úroveň žáků s PAS v jednotlivých oblastech, přičemž s její pomocí je možné sestavit vhodný

edukační plán (Čadilová, Žampachová, 2012). I když slouží k vyhodnocení vývojové úrovně pouze okrajově, je možno pomocí něj sestavovat individuálně vzdělávací plán (Čadilová, Žampachová, 2004 in

Adamus 2014). Tyto profily se nedají považovat za testové materiály (Čadilová, Žampachová, 2012).

Vyhláška č.72/2005 Sb. je vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních (zakonyprolidi.cz, ©2021). Mezi školské poradenské zařízení, označované jako ŠPZ patří pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra. Jejichž účelem je poskytovat diagnostickou, informační, poradenskou a metodickou činnost, zajišťovat speciálněpedagogické a pedagogicko-psychologické služby, preventivně-výchovnou péči a pomáhat při výběru vhodného vzdělávání žáků, i při přípravě na budoucí povolání. Jejich úloha spočívá také ve spolupráci s orgány sociálně-právní ochrany dětí a s orgány péče o mládež a rodinu, popřípadě se zdravotnickými zařízeními.

V resortu školství působí pedagogicko-psychologické poradny, které se zaměřují na vývojové poruchy učení a chování, popřípadě na lehčí mentální postižení. Dále speciálně pedagogická centra, která mají za cíl poskytovat poradenské služby při výchově a vzdělávání žáků se zdravotním postižením, a také střediska výchovné péče, určena pro žáky s poruchami chování.

Užitečné rady o problematice autismu poskytují nejen speciálně pedagogická centra, ale také různá občanská sdružení. Např.: APLA (Asociace pomáhající lidem s autismem), která působí po celé České republice, AUTISTIK, který má své zastoupení v Praze a RAIN-MAN, který se nachází v Ostravě (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007).

## **4 VÝCHOVA A VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ S PAS V MATEŘSKÉ ŠKOLE SPECIÁLNÍ**

Mateřská a základní škola speciální se v první řadě se zaměřuje na výchovu a vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra. Dále se zabývá dětmi s mentálním handicapem lehkého a středně těžkého stupně, a k němu přidružená postižení. Mateřská škola se dále specializuje na děti, kteří jsou znevýhodněni v oblasti zrakového a sluchového vnímání, také v oblasti řečových a komunikačních vad.

Personální obsazení mateřské školy je takové, že existuje pouze jedna třída, ve které působí dvě paní učitelky se zaměřením na speciální pedagogiku, jedna asistentka pedagoga a jedna hospodářka.

Mateřská škola speciální vzdělává žáky podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání a vychází z Školního vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, který je vypracován ve spolupráci s ostatními členy pedagogického sboru (stitnehocb.cz, ©2021).

Předškolní vzdělávání, které se uskutečňuje v mateřské škole, se zaměřuje na potřeby dětí, týkají se sociálních, emocionálních, kognitivních a vývojových oblastí, přičemž na tyto potřeby se musí brát ohled a respektovat je v maximální možné míře (Průcha, Kořátková, 2013). Jako hlavní ukazatel je při pedagogické diagnostice u předškolních dětí hra (Suchánková, 2014). Paní učitelky provedením pedagogické diagnostiky v rámci pozorování dítěte mohou zjistit, kde má dítě konkrétní problém při vzdělávání (Syslová, Kratochvílová, Fikarová, 2018).

Mateřská škola speciální poskytuje takové vzdělání, které se zaměřuje na zdravý, rozumový, citový a tělesný rozvoj, na rozvíjení dítěte jako osobnosti, podílení se na osvojení si základních pravidel chování, na základních životních hodnotách, a také na dobrých mezilidských vztazích. Předškolní vzdělávání v mateřské škole speciální vytváří

podmínky pro to, aby děti mohly pokračovat v dalším studiu. Součástí Plánu rozvoje školy je dlouhodobý plán mateřské školy speciální.

#### **4.1 Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami:**

Tělesný rozvoj je důležitý pro děti se SVP a je umožněn při menším počtu ve třídě. Je možnost využívat různé kompenzační pomůcky, které jsou v daném zařízení momentálně k dispozici. U dětí se rozvíjí se jemná i hrubá motorika, využívají se u nich rehabilitační cviky, a také se využívá metoda míčkování nebo polohování.

Zrakové vnímání je podporováno pomocí kompenzačních pomůcek, využíváním všech smyslů a cvičením na rozvíjení zrakového vnímání.

Sluchové vnímání je rozvíjeno pomocí kompenzačních pomůcek, sluchových cvičení a dodržováním sluchové hygieny.

Mentální rozvoj se rozvíjí pomocí nácviku návyků osobní hygieny a sebeobsluhy.

Pozornost je podporovaná pomocí individuálního přístupu a didaktických pomůcek, které se zaměřují na cvičení pozornosti a na soustředění.

Rozvoj řeči je průběžně rozvíjen individuálně i skupinově logopedickou péčí v MŠ, také ve spolupráci s klinickým logopedem.

U dětí s PAS se podporuje nácvik návyků sebeobsluhy a osobní hygieny. Využívání alternativních metod komunikace, výměnných obrázkových komunikačních systémů a piktogramů.

#### **Individuální práce s dětmi:**

Grafomotorika je procvičovaná učením správným úchopem tužky a uvolněním zápěstí.

Logopedie je využívána pomocí klasických her, mezi které patří například pexeso a puzzle.

Metoda VOKS (Výměnný obrázkový komunikační systém) je používána u dětí s PAS.

Podle zájmu a potřeb dětí se užívá výběrová canisterapie, možnost návštěvy solné jeskyně, bazální stimulace, muzikoterapie, rehabilitace a logopedie.

Alternativní komunikační systémy:

- Makaton je využíván pomocí manuálních znaků a grafických symbolů, přičemž je vždy doprovázen mluvenou řečí;
- Totální komunikace je komplexní komunikace, která zahrnuje psaní, čtení, mluvenou řeč, zpěv, pohyby celého těla, gesta, mimiku, prstovou abecedu, znakovou řeč, odezírání, popřípadě specifické alternativní způsoby komunikace;
- Předměty jsou trojrozměrné symboly, se kterými se může manipulovat, například talíř-oběd, hrneček-pití;
- Fotografie jsou využívány k znázornění předmětů, činností, místa a osoby;
- VOKS (Výměnný obrázkový komunikační systém) je využíván pomocí černobílých nebo barevných obrázků;
- Piktogramy představují obrázkový komunikační systém, jež má černobílé symbolické provedení, které usnadňuje pochopení mluveného projevu a vzájemného reagování.

**Podmínky vzdělávání:**

**Věcné (materiální) podmínky**

Prostor je rozčleněn do částí-tříd, který se dělí podle druhu jednotlivých aktivit. Nábytek zcela odpovídá normám. Části tříd jsou využívány k individuálním nebo ke skupinovým činnostem po celý den. Množství

hraček odpovídá počtu zúčastněných dětí. Šatny, které se nacházejí hned při vstupu do budovy jsou vyhovující. Děti mají k dispozici v každé části třídy pomůcky, které jsou potřebné k vzdělávání dětí chodících do speciální mateřské školy.

### **Psychosociální podmínky**

Postupná adaptace u nově příchozích dětí je založená na individuálním přístupu učitelky ke každému dítěti. Respektují se i individuální potřeby rodičů. Děti se také podílejí na spoluvytváření pravidel, která jsou potřebná pro vzájemný respekt. Při ranních činnostech je možnost volby na seberealizaci všech dětí. Práce v kruzích vede k bádání, poznávání, tvořivosti, a k sebeuplatnění jedinců. Řízené činnosti jsou v souladu se schopnostmi a dovednostmi dětí s ohledem na jejich individuální potřeby. Vychází se ze zájmu a znalostí dětí, také z jejich specifických potřeb. Učitelé se při všech činnostech věnují vztahům dětí ve třídě a podporují důvěru, pomoc a podporu. Mezi dospělými a dětmi jsou partnerské vztahy.

### **4.2 Organizace chodu**

Denní řád je pružný, umožňuje reagovat na specifické potřeby dětí, na jejich možnosti a zájmy. Učitelky se naplno věnují práci s dětmi. Vyvážený poměr je v řízených a spontánních činnostech, a to i včetně aktivit, které nejsou v běžném programu. Dětem je poskytován prostor a čas pro spontánní hru. Jsou podněcovány k vlastní aktivitě a k experimentování. Respektuje se jejich pracovní tempo a zájem o různé činnosti, přičemž efektivní je jejich střídání. Zároveň se vytváří podmínky pro individuální a skupinové činnosti. Dbá se na soukromí dětí. Správně stanovený režim dne předchází jejich přetěžování. Platí u něj, že se často střídají činnosti, které jsou dynamického charakteru. Opakuje se naučené, využívá se možnost práce s jednotlivcem. Také se využívá možnost speciální formy práce s dětmi při rehabilitaci, reedukaci a kompenzaci,



kde respektuje zvýšená potřeba odpočinku dětí se speciálně vzdělávacími potřebami.

### **Řízení mateřské školy**

Řízení mateřské školy je dáno organizační strukturou mateřské školy speciální. Zástupce ředitele školy řídí práci pedagogických pracovníků. Ředitel školy řídí provozní zaměstnance, motivuje je ke spolupráci v rozhodování důležitých otázek školního programu a vyhodnocuje také práci svých zaměstnanců.

Evaluační a kontrolní činnosti zahrnují všechny stránky chodu mateřské školy speciální. Ta spolupracuje se zřizovatelem, s kmenovými školami dětí, se zdravotním personálem, a s odborníky, kteří poskytují pomoc nejvíce při řešení výchovných a vzdělávacích problémů dětí.

### **Personální zajištění**

Výuka dětí je zajištěna pedagogickými pracovníky s odpovídající kvalifikací, mezi něž patří učitel MŠ a asistent pedagoga. Provoz mateřské školy speciální odpovídá úvazku paní učitelky, což je 31 hodin týdně. Při střídání směn učitelek dochází k překrývání minimálně 2,5 hodiny každý týden. Po celou dobu provozu je přítomen alespoň jeden asistent pedagoga. Ve třídě je maximální počet čtyř pedagogických pracovníků.

### **Formy spolupráce se zákonnými zástupci a dalšími sociálními partnery**

Důležitá je spolupráce se zákonnými zástupci dětí. Pedagogičtí pracovníci mají za úkol dodržovat určitá pravidla, mezi která patří spolupráce pedagogů s rodiči, důvěra, respekt a porozumění na obou stranách. Rodiče se mohou zapojovat do dění v mateřské škole, účastnit se různých programů, přičemž jsou vždy informováni o veškerých aktivitách školského zařízení.

Pedagogové informují rodiče o individuálních pokrocích v učení a chování.

## **Podmínky pro vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami**

Mateřská škola speciální poskytuje dětem se SVP příslušná podpůrná opatření, která jsou doporučena školským poradenským zařízením, a to pouze na základě informovaného souhlasu zákonných zástupců. Dítě se může vzdělávat podle plánu pedagogické podpory nebo podle individuálně vzdělávacího plánu. Ve třídách zřízených pro děti se zdravotním postižením jsou dány předměty speciálně pedagogické péče z různých oblastí, jako jsou specifické poruchy učení, oblasti logopedických obtíží, bazální stimulace u žáků s mentálním postižením, rozvoj grafomotorických dovedností, rozvoj vizuálně percepčních dovedností, rozvíjení sluchového vnímání a nácvik sebeobsluhy. Konkrétní náplň těchto předmětů je uveden v třídních vzdělávacích programech a v individuálních vzdělávacích plánech.

### **Organizace vzdělávání**

Organizace vzdělávání v mateřské škole se má odlišovat od základní školy tím, že se bude co nejvíce přizpůsobovat domácímu prostředí, tedy životě v rodině, kde by zároveň mělo docházet k účinnému rozvíjení dítěte (Svobodová a kol., 2010). Mateřská škola speciální poskytuje předškolní vzdělávání dětem se SVP, s autismem, se souběžným postižením více vadami, dětem s MP, se zdravotním oslabením nebo dětem dlouhodobě umístěných ve zdravotnickém zařízení.

## **4.3 Charakteristika vzdělávacího programu**

### **Zaměření školy**

Výchovně vzdělávací činnosti jsou zaměřeny na speciální vzdělávací potřeby dětí. Do výchovně vzdělávacích činností se zařazuje ve všech oblastech metoda bazální stimulace, výměnný obrázkový komunikační systém, piktogramy, augmentativní a alternativní komunikace, dle zájmu rodičů může být i reflexní terapie nebo rehabilitační cvičení. Školní

vzdělávací program je utvořen v souladu s normami tak, že jeho jednotlivé složky jsou průměrně doplňovány s ohledem na speciální potřeby a možnosti dětí. Při tvorbě ŠVP se vycházelo nejen z RVP, ale také z reálných možností a podmínek mateřské školy speciální. Předškolní vzdělání je organizováno tak, že vede k rámcovým cílům. Velký důraz se klade na spokojenost dítěte a na jeho celkové bezpečí. Důležitá je i úzká spolupráce se zákonnými zástupci dětí.

### **Cíle vzdělávání**

Při práci s dětmi je důležité plnit vzdělávací cíle a cíle z jednotlivých vzdělávacích oblastí. Výstupem by měla být připravenost dítěte na základní vzdělávání.

### **Rámcové vzdělávací cíle jsou:**

- 1) Rozvíjení dítěte a jeho schopnosti učení a poznání;
- 2) Osvojení si základů hodnot, na nichž je založena naše společnost;
- 3) Získání osobní samostatnosti a schopnosti projevat se jako samostatná osobnost působící na své okolí.

Tyto cíle se naplňují v nejvyšší možné míře s respektem k možnostem dětí se zdravotním, mentálním nebo s jiným postižením.

Zaměření je na jednotlivé vzdělávací oblasti:

- 1) Dítě a jeho tělo= oblast biologická;
- 2) Dítě a jeho psychika= oblast psychologická;
- 3) Dítě a ten druhý= oblast interpersonální;
- 4) Dítě a společnost= oblast sociálně kulturní;
- 5) Dítě a svět=oblast environmentální.

Všechny tyto oblasti výchovy a vzdělávání jsou navzájem propojeny a jsou nezbytné pro vytváření osobnosti dítěte.

#### **4.4 Vzdělávací obsah**

Vzdělávací obsah je zpracován do pěti bloků, ve kterých zahrnuje všechny oblasti RVP pro předškolní vzdělávání. Integrované bloky na sebe navazují, prolínají se navzájem a tvoří ucelenou soustavu vzdělávání. Hry a činnosti se plánují podle možností a schopností dětí. Průvodce ŠVP je Bublinka. Získala svůj název podle potřeby opatrnosti při zacházení s ní. Bublinky se ve speciální MŠ využívají nejen při jejich chytání, ale i při lokomoci, při správném dýchání, logopedické intervenci a motorickém nácviku.

Vzdělávací témata se připravují po měsíčních obdobích, dbá se při nich na tradice. Integrované bloky vede Bublinka, přičemž bloky slouží pro přípravu vlastního TVP. TVP jsou tvořeny podle možností dětí a realizují se pomocí prožitkového, sociálního a situačního učení.

ŠVP podporuje vztah dětí k hodnotám jako je rodina, práce, životní prostředí, umění a zdraví.

#### **Třídní vzdělávací program (TVP)- Náš rok s Bublinkou:**

##### **Bublinka na podzim (září-polovina listopadu)**

Zaměřuje se na seznamování dětí a zaměstnanců školky, poznání hraček a nového prostředí, na zásady slušného chování, jako je pozdravení, poprosení, a poděkování. Také na režim dne, na zdokonalení sebeobsluhy, respektování pravidel, na barvy a znaky podzimu.

##### **Bublinka o Vánocích (polovina listopadu-konec prosince)**

Zabývá se proměnami počasí, rodinnými vztahy, představivostí a fantazií, podporováním tradic, adventním obdobím, a také čertem, andělem, Mikulášem a Vánoce.

### **Bublinka v zimě (leden-únor)**

Je zaměřena na proměny zimní přírody, zvířata, na zimní sporty a jejich rizika a na sněhuláky. Také na pravidla v dopravě a dopravních situacích, na dopravní značky, karneval, a na profese, které mohou lidé vykonávat.

### **Bublinka na jaře (březen-polovina května)**

Zabývá se změnami v přírodě a sledováním počasí, květinami a zvířaty, znaky jara a s ním spojenými Velikonocemi. Dále prací s knihami, péčí o tělo a zdraví, a také tříděním odpadu.

### **Bublinka v létě (polovina května-konec června)**

Zaměřuje se na svátek matek, na sledování změny počasí, na pozorování hmyzu, ptáků a rozkvetlých květin. Dále se zaměřuje na oslavu dne dětí, na zopakování a procvičování naučeného, a také na upozornění na nebezpečné situace, které by mohly o prázdninách nastat.

## **II. EMPIRICKÁ ČÁST**

### **5 VYUŽITÍ EDUKAČNĚ HODNOTÍCIHO PROFILU U DVOU CHLAPCŮ S PAS SE SOUBĚŽNOU KOMORBIDITOU MENTÁLNÍHO POSTIŽENÍ**

#### **5.1 Výzkumné téma a cíle práce**

Téma výzkumu bakalářské práce je Využití edukačně hodnotícího profilu u dvou chlapců s PAS, kteří mají souběžnou komorbiditu mentální postížení.

Hlavním cílem bakalářské práce je stanovit vývojovou úroveň dvou chlapců s PAS se souběžnou komorbiditou v jednotlivých sledovaných oblastech za pomoci Edukačně-hodnotícího profilu.

Dílčím cílem bakalářské práce je sestavit vhodný edukační plán činností pro dva chlapce s PAS se souběžnou komorbiditou mentální postížení z nejméně úspěšných sledovaných oblastí.

Celkem byly položeny dvě otázky:

- 1) VO: Ve které ze sledovaných oblastí byli chlapci s PAS se souběžnou komorbiditou mentální postížení nejvíce a nejméně úspěšní?
- 2) VO: Do jaké míry zasahovalo u chlapců s PAS do sledovaných oblastí jejich souběžná komorbidita mentální postížení?

#### **5.2 Metodika výzkumné práce**

Praktická část bakalářské práce byla realizována pomocí kvalitativní metody, ve které se jednalo o případovou studii. Případová studie se zabývá podrobným popisem a následně rozbořem jedince nebo skupiny (Hendl, 2008). Kvalitativní výzkum je uskutečňován pomocí intenzivního kontaktu s jedincem nebo skupinou jedinců (Hendl, 2008).

Sběr dat byl realizován v MŠ a ZŠ speciální formou zúčastněného pozorování, polostrukturovaného rozhovoru a analýzou získaných dokumentů. Jednalo se o přímé a strukturované pozorování.

Při přímém pozorování se výzkumník účastní zkoumaného jevu v místě terénu v předem stanoveném čase. Při strukturovaném pozorování výzkumník hledá odpověď na předem připravené jevy (Švaříček, Šedová, a kol., 2007). Jako nástroj pozorování byl zvolen Edukačně- hodnotící profil dítěte s poruchou autistického spektra do sedmi let od Čadilové, Žampachové, a kol. Pozorování je zaznamenáno za pomoci vytvořených kruhových diagramů, které ukazují, co chlapci v konkrétní oblasti podle věku splnili, naznačili a nesplnili.

V kvalitativním výzkumu budou stručně popsáni dva chlapci s PAS se souběžnou komorbiditou mentální postižení. Jsou ve věku pěti a šesti let.

### **5.3 Etická stránka výzkumného šetření**

Pro účely výzkumu je nutné kromě dodržení principu důvěrnosti obdržet souhlas od zúčastněných, kteří se na výzkumu budou podílet (Švaříček, Šedová, a kol., 2007). Bakalářská práce byla vypracovaná na základě povolení ředitele o realizování kvalitativního výzkumu v mateřské škole speciální a na základě podepsaného informovaného souhlasu zákonného zástupce od obou pozorovaných chlapců. Zákonní zástupci v něm byli informováni o cílech a metodice výzkumu, o délce testování chlapců, o výhodách a nevýhodách prováděného kvalitativního výzkumu.

### **5.4 Sběr dat a charakteristika zkoumaného vzorku**

Kvalitativní výzkum byl prováděn v měsíci červnu roku 2021. S chlapci jsem byla seznámena v rámci své praxe, kterou jsem navštěvovala od února roku 2020 do března roku 2021 na běžné i souvislé praxi. Pro oba jsem

měla připravené činnosti podle jejich věku a jednotlivých oblastí, které jsou obsaženy v Edukačně-hodnotícím profilu dítěte s PAS do sedmi let. Na některé prováděné činnosti pro chlapce bylo zapotřebí domácí přípravy a ostatní pomůcky mi poskytlo školské zařízení. Pomocí fotoaparátu v mobilním telefonu byly pořízeny některé fotografie činností obou chlapců včetně jejich strukturovaného denního režimu, který se v mateřské škole využívá, a také včetně smajlíků, kteří mají za úkol představovat lidskou emocionalitu, kterou mají chlapci s PAS oslabenou. Byl mi poskytnut náhled do dokumentace obou chlapců, ovšem určité intimní informace v ní nebyly uvedeny, ani poskytnuty paní učitelkami.

## **5.5 Analýza získaných dat**

### **5.5.1 Případová studie č.1**

Jméno: Ondřej, pravé jméno bylo změněno z důvodu zachování principu o ochraně osobních údajů.

Věk: 5 let a 11 měsíců

#### **Osobní anamnéza**

Ondřej dříve navštěvoval běžnou MŠ, jenže kvůli diagnóze PAS nastoupil do speciální MŠ. Byl mu doporučen odklad školní docházky. Ondřej je chlapec, který má nastaven podpůrná opatření ve čtvrtém stupni podle v současné době platných doporučení. Jeho předškolní vzdělávání probíhá v MŠ zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona. U Ondřeje se projevují obtíže v řeči, komunikaci, týkají se i sociálně emočních kompetencí, respektive sociálního chování i dalších specifík v chování, také ve vnímání, myšlení a práceschopnosti.

Ondřej vyrůstá v úplné rodině. Chodit začal už v sedmi měsících, ale opožděný vývoj měl jinak ve všech oblastech. Vyskytuje se někdy u něj útočnost, vzdorovitost a bezdůvodný strach. Mezi jeho zájmy patří



vlaky, s kterými rád jezdí po dřevěných kolejích. Rád si hraje s bagry a traktory. Baví ho pohyb, rád chodí, běhá a skáče. Má diagnostikovaný dětský autismus a je vzděláván bez individuálního vzdělávacího plánu. Jeho zdravotní stav je na dobré úrovni, nemá žádné obtíže. Celkový stav psychomotorického tempa je u něj pomalý. Rozumové schopnosti jsou na úrovni středně těžkého mentálního postižení. Komunikační schopnosti Ondřeje se zlepšují, avšak velmi pomalu. Užívá pouze pár slov. Nejeví zájem o verbální komunikaci, pouze o neverbální. V sociálních situacích se chová v poslední době přiměřeně, bez výraznějších potíží. Pokud nejsou naplněny jeho potřeby, chlapec se stahuje do sebe nebo odchází pryč. Bývá i vzdorovitý a útočný, ale zpravidla to nebývá často. Po kontaktech se svými vrstevníky touží jen málokdy. Nejlépe ho odměníme bonbony. Vhodná motivace je pro něj oblíbená hračka, kterou je vlak. Ondřej se snaží učit nápodobou, rád si nechá od druhého poradit, když mu něco nejde. V jemné motorice zaostává, ale snaží se plnit jednotlivé činnosti, i když se mu to většinou nedaří. V hrubé motorice také zaostává, i přesto, že téměř nevydrží sedět chvíli na místě. V grafomotorice a kresbě jsou jeho projevy na velmi nízké úrovni. V rámci sebeobsluhy je do velké míry samostatný, i když k většině sebeobslužných úkonů potřebuje pomoc. Jeho vnímání je narušeno, objevují se u něj problémy s pozorností a s hyperaktivitou. Abstraktně vizuální myšlení je u Ondřeje značně omezeno.

### **5.5.2 Případová studie č.2**

Jméno: Adam, pravé jméno bylo změněno z důvodu zachování principu o ochraně osobních údajů.

Věk: 6 let a 3 měsíce

#### **Osobní anamnéza**

Adam má diagnostikovaný dětský autismus, který spadá do poruch autistického spektra. V současné době navštěvuje MŠ speciální. Byl

mu doporučen odklad školní docházky. Adam je chlapec, který má nastaven podpůrná opatření ve čtvrtém stupni podle v současné době platných doporučení. Obtíže se u něj projevují v řeči, komunikaci, sociálním chování a dalších specifik v chování, také ve vnímání, myšlení a práceschopnosti. Adam vyrůstá v neúplné rodině. Má opožděný vývoj ve všech složkách, nejvíce však motorický, řečový a psychický. Problematicky zvládá změny. Vyskytuje se někdy u něj strach z neznámých situací, vzdorovitost a útočnost. Mezi jeho zájmy patří hraní si s figurkami, které si rád staví do řady. Házení si s balónky do vzduchu a mačkání ho v rukou, také ho baví hra s auty. Rád hraje hry na tabletu. Adam je vzděláván bez individuálního vzdělávacího plánu. Jeho zdravotní stav je na dobré úrovni, nemá žádné obtíže. Celkový stav psychomotorického tempa u něj je pomalý. Rozumové schopnosti jsou na úrovni středně těžkého mentálního postižení. Komunikační schopnosti Adama se zlepšují, nejvíce v oblasti matematiky, kde se chlapec rád realizuje pomocí čísel. Je schopen pojmenovat jednotlivá čísla v číselné řadě, ovšem pouze tehdy, když se mu chce. V sociálních situacích se chová někdy přítulně a jindy zase odměřeně. Nevyhledává kontakty s vrstevníky, rád si hraje sám. Záleží také na jeho momentálním citovém rozpoložení. Pokud nejsou naplněny jeho potřeby, dochází k autoagresi nebo vzdorovitosti. Je u něj vhodné využívat sladkosti jako odměnu za splněný úkol, či za vhodné chování. Adam se snaží učit nápodobou jen málokdy, rád si dělá věci podle sebe. V jemné motorice zaostává, nebaví ho činnosti z ní, kromě malování. V hrubé motorice zaostává značně. Nebaví ho sportovní aktivity. V grafomotorice a kresbě jsou jeho projevy na velmi nízké úrovni. V rámci sebeobsluhy je do velké míry samostatný, přesto na většinu činností vyžaduje pomoc dospělého. Jeho vnímání je narušeno, objevují se u něj problémy s pozorností. Abstraktně vizuální myšlení je u Adama značně omezeno.

## **5.6 Edukačně-hodnotící profil dítěte s PAS do sedmi let**

Edukačně-hodnotící profil dítěte s PAS do sedmi let je speciálně pedagogický diagnostický materiál, který byl v letech 2003 a 2004 realizován Institutem pedagogicko-psychologického poradenství České republiky v rámci projektu Speciálně pedagogická a psychologická diagnostika u klientů s autismem a poruchami autistického spektra. a v roce 2007 ho vytvořila pracovní skupina. Tento materiál slouží jako pomůcka pedagogům při praxi v hodnocení vývojové úrovně dětí s poruchami autistického spektra, a také jako podklad při sestavování individuálního vzdělávacího plánu. Stanovuje se vývojová úroveň dítěte v jednotlivých oblastech rozvoje, a to s ohledem na specifika postižení jedinců s poruchami autistického spektra (Čadilová, Žampachová, a kol., 2015).

Edukačně-hodnotící profil dítěte s PAS do sedmi let je průvodcem, a zároveň pomocníkem při podpoře dítěte se speciálně vzdělávacími potřebami v průběhu jeho vzdělávacího procesu. Pedagog může v praxi zjistit odchylky ve vývoji dítěte a ihned na ně reagovat, neboť je v každodenním kontaktu s dítětem na rozdíl od poradenských pracovníků. Materiál je připraven pro děti, jejichž mentální věk je od 0 do 7 let (Čadilová, Žampachová, a kol., 2015).

Oblasti Edukačně-hodnotícího profilu dítěte s PAS do sedmi let

### **1 Sociální vývoj**

Navazování sociálních vztahů je utvářeno po celý život jedince. Oblast sociálního vývoje obsahuje 40 položek. Hlavní metodou pro hodnocení oblasti sociálního vývoje je pozorování.

## **2 Komunikace**

Oblast komunikace je rozdělena na dvě podoblasti, a to na receptivní a expresivní řeč. Je jí věnováno hodně položek, protože tato oblast ukazuje na narušený vývoj u dětí s poruchou autistického spektra.

### **A Receptivní řeč**

Rozumění řeči se vyvíjí kolem osmého a devátého měsíce života. Dítě, kterému byl sdělen obsah, je schopno ho rozlišit podle melodie a přízvuku. U dětí s PAS bývá narušena často tato oblast, proto je na ní zaměřeno 57 položek. Plnění zadaných úkolů se provádí při pozorování, individuální práci s dítětem nebo při jeho kontaktu v běžných denních situacích.

### **B Expresivní řeč**

Tato část je rozdělena na verbální a neverbální vyjadřování. Mnoho jedinců s PAS má velké problémy s neverbálním vyjadřováním. Neverbální složka řeči se u nich nevytváří spontánně, proto je nutné jí věnovat pozornost. Zvládnutí neverbálních dovedností vede k rozvoji expresivní řeči. Tato oblast neverbálního vyjadřování obsahuje pouze 14 položek. K posouzení schopnosti verbálního vyjadřování slouží 70 položek. Hodnotíme buď při individuální práci s dítětem nebo při jeho každodenních situacích.

## **3 Imitace**

Imitace je provází člověka po celý život, jelikož se pomocí ní jedinec učí a rozvíjí. Bez této schopnosti nelze se naučit mluvit a začlenit se do společnosti. Jedinci s PAS mají problémy v této oblasti. Je důležité znát schopnosti imitace motorické, verbální, ale i sociální. Tato oblast imitace obsahuje 53 položek, z toho 25 pro motorickou imitaci, 18 pro verbální imitaci a 11 pro sociální imitaci. Hodnocení se provádí při hře, individuální práci s dítětem nebo při jeho pozorování.

## **4 Motorika**

Motorické dovednosti jsou součástí každého jedince a ovlivňují i jeho celkovou úroveň. Bez zvládnutí základních dovedností jemné a hrubé motoriky není možné zvládat sebeobslužné dovednosti, ale i komunikovat. Pro oblast hrubé motoriky je zvoleno 49 položek a pro oblast jemné motoriky je zvoleno 43 položek. Hodnocení se provádí při pozorování dítěte, při hře nebo při individuální práci s ním.

## **5 Grafomotorika a kresba**

Grafomotorika a kresba souvisí s rozvojem jemné motoriky, s koordinací oko-ruka a s perpcí. Tato oblast hraje důležitou roli ve vzdělávacím procesu, proto je zde jako samostatná oblast, ve které je 23 položek. Hodnocení se dělá při individuální práci s dítětem.

## **6 Sebeobsluha**

Sebeobslužné dovednosti jsou důležité pro samostatnost každého jedince. Jsou spjaty s imitací a s motorickými dovednostmi. Proto je nutné, aby se nácvik sebeobsluhy prováděl při každodenní práci s dítětem. Oblast sebeobsluhy je rozdělena do čtyř oddílů, a to na stravování a stolování, ve kterém je obsaženo 36 položek, umývání, ve kterém je obsaženo 20 položek, oblékání, ve kterém je 31 položek a používání WC, ve kterém je 20 položek. Hodnotí se pozorováním dítěte, z jeho plnění každodenních rutin, a z výpovědí zákonných zástupců.

## **7 Vnímání**

Jedinci s poruchou autistického spektra mají narušené vnímání světa, jelikož jejich integrace jednotlivých smyslů je porušená. Vnímání je spojeno s myšlením a jeho rozvoj ovlivňuje mentální funkce jedince, neboť vnímání je základ pro jakékoliv učení. Tato oblast je rozdělena do tří částí, a to na vnímání zrakové, které se prolíná s abstraktně vizuálním myšlením a obsahuje 31 položek, na sluchové, které je spojeno s receptivní řečí

a obsahuje 11 položek a na taktilní, které je propojeno s motorikou a obsahuje 7 položek. Hodnotí se při hře, pozorování nebo při individuální práci s dítětem.

## **8 Abstraktně vizuální myšlení**

V této oblasti se jedná o dovednosti, ve kterých je důležité pochopení sousledností, kategorizování a přiřazování. Tyto dovednosti jsou důležité pro organizování a porozumění informací. Na rozvoji této oblasti má vliv i vizuální složka. Tato oblast obsahuje 37 položek. Hodnocení se provádí při hře nebo při individuální práci s dítětem (Čadilová, Žampachová, a kol., 2015).

### **Hodnocení**

Všechny položky obsažené v Edukačně-hodnotícího profilu jsou hodnoceny hodnotící škálou, která je rozdělena do tří úrovní: splnil/a, naznačil/a, nesplnil/a.

#### **1 Splnil/a (S)**

Položku hodnotíme jako splněnou pouze tehdy, když dítě zadaný úkol splní samo bez jakékoliv pomoci.

#### **2 Naznačil (Na)**

Položku hodnotíme slovem naznačil tehdy, jestliže bylo nutné zasáhnout v průběhu úkolu, který dítě plní. Když se dítě snaží o splnění úkolu, ale ten je nad jeho schopnosti, pak hodnotíme položku slovem naznačil.

#### **3 Nesplnil (Ne)**

Položku hodnotíme jako nesplněnou, když dítě vůbec nerozumí zadání, nemá snahu úkol plnit nebo když je potřeba úplné fyzické vedení od pedagoga (Čadilová, Žampachová, a kol., 2015).

## 5.7 Vyhodnocení vývojové úrovně dvou chlapců za pomoci Edukačně-hodnotícího profilu dítěte s PAS do sedmi let

### 5.7.1 Ondřej (5 let)

1) Sociální vývoj: 48-60 měsíců (5. rok) - 6 položek

První položka se týkala posouzení schopnosti vyznat se v pocitech druhého. Ondřej nebyl schopen vyznat se v pocitech druhého. Tato položka byla pro Ondřeje velmi obtížná, tudíž ji nezvládl. Hodnotíme tedy slovem **Nesplnil**.

Druhá položka se týkala žádosti o dovolení hračky, se kterou si hrál někdo jiný než Ondřej. Ten měl za úkol požádat o půjčení. Tuto položku Ondřej nezvládl, nepochopil ji. Hodnotíme tedy slovem **Nesplnil**.

Třetí položka se týkala pozdravení známého dospělého bez upozornění. Tuto položku Ondřej nezvládl, jelikož neuměl pozdravit i s upozorněním známého dospělého. Hodnotíme tedy slovem **Nesplnil**.

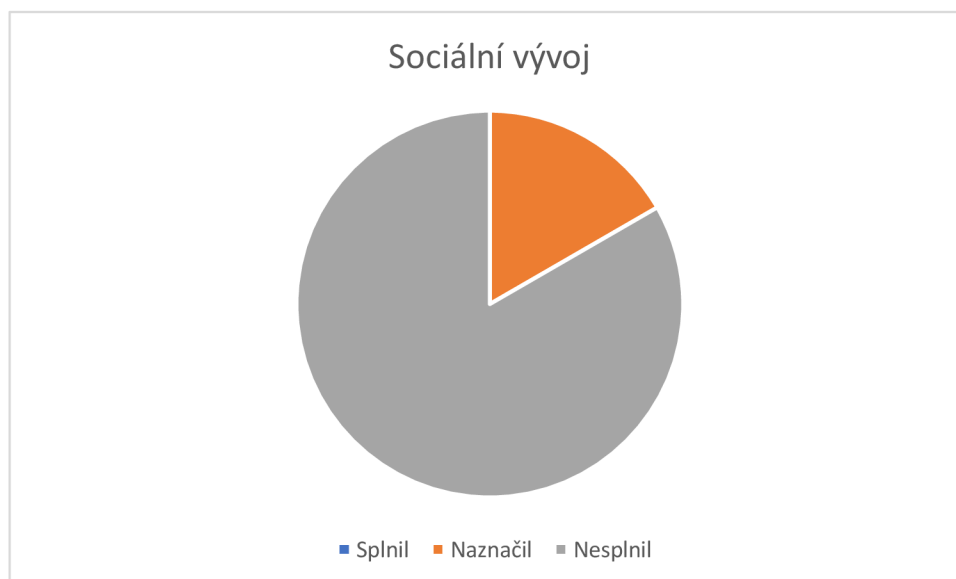
Čtvrtá položka se týkala toho, jestli se Ondřej na veřejnosti choval většinou sociálně přiměřeně. Tuto položku Ondřej splnil z části, protože někdy se choval na veřejnosti sociálně přiměřeně a někdy sociálně nepřiměřeně. Z toho vyplývá, že u Ondřeje záleželo na jeho momentálním rozpoložení. Hodnotíme tedy slovem **Naznačil**.

Pátá položka se týkala, jestli Ondřej uměl počkat, až na něj přišla řada. Tato položka byla pro Ondřeje náročná z toho důvodu, že nechápal význam čekání. Hodnotíme tedy slovem **Nesplnil**.

Šestá položka se týkala toho, jestli Ondřej hrál jednoduché společenské hry, jako je např.: pexeso, loto nebo Člověče nezlob se. Ondřej tuto položku nezvládl, protože tyto hry vyžadují propojení vjemů s myšlením, které nemá Ondřej natolik vyvinuté, aby zvládl hrát jednoduché společenské hry. Hodnotíme tedy slovem **Nesplnil**.

Z šesti položek z oblasti sociálního vývoje Ondřej pět položek nesplnil, jednu položku naznačil, tudíž ani jednu položku nedokázal splnit.

Co se týče oblasti sociálního vývoje bylo zjevné, že sociální složka Ondřeje byla z velké části oslabena.



**Graf 1: Sociální vývoj-Ondřej**

Pomocí Edukačně-hodnotícího profilu byla stanovena vývojová úroveň Ondřeje v oblasti **sociálního vývoje** na **24 měsíců= 2 roky**.

2) A) Komunikace-receptivní řeč: 48-60 měsíců (5. rok) -11 položek

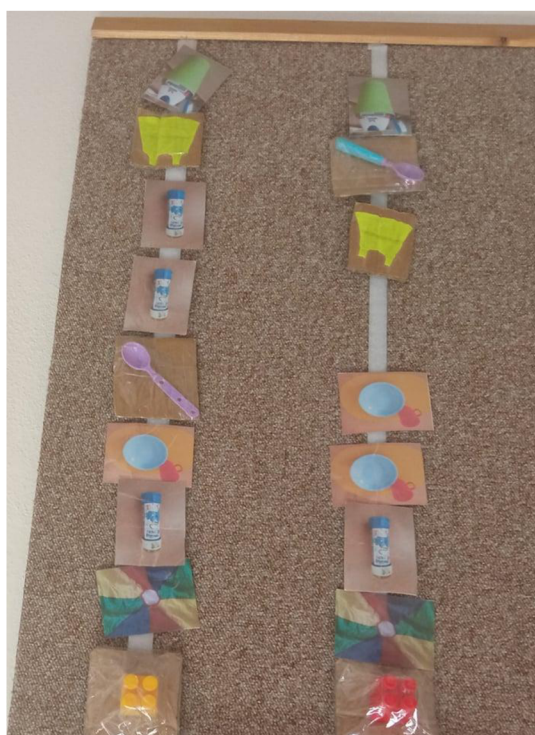
První položka se týkala toho, jestli Ondřej rozuměl výrazu „stejný“ (předměty). Na slovní pokyn měl Ondřej přiřadit k předmětům stejný předmět (pastelky). Ondřej zadaný úkol nepochopil, chtěl si pastelkou malovat. Hodnotíme tedy slovem **Nesplnil**.

Druhá položka se týkala toho, jestli Ondřej rozuměl výrazu „jiný“ (předměty). Na slovní pokyn měl Ondřej vybrat jiný předmět. Měl před sebou žlutou fixu a nevybral žádný jiný předmět ke žluté fixě. Jeho projev byl takový, že sundal víčko ze žluté fixy. Hodnotíme tedy slovem **Nesplnil**.



Třetí položka se týkala chápání vztahu mezi dvěma jevy. Ondřej nechápal vztah menší-větší. Na slovní pokyn, jestli je větší kůň nebo pes Ondřej neodpověděl, ani při ukázce znázornění rukou, co je menší a co větší. Hodnotíme tedy slovem **Nesplnil**.

Čtvrtá položka se týkala chápání pojmů, včera, dnes a zítra. Ani s pomocí denního režimu, který byl k dispozici v mateřské škole Ondřej nevěděl, co se po něm požaduje. Hodnotíme tedy slovem **Nesplnil**.



**Obrázek 1: Denní režim**

Zdroj: Vlastní

Pátá položka se týkala rozeznání lidí podle pohlaví. Ondřej rozeznal lidi podle pohlaví. Na jedné hromádce byly položeny na obrázcích ženy, na druhé byli položeni na muže. Ondřej na některé ženy položil muže a na některé ženy položil ženy. Někdy se mu ale povedlo umístit ženu na ženy a muže na muže. Jelikož na živo lidi dokáže částečně vizuálně rozeznat, a i při plnění požadovaného úkolu náznak rozeznání byl. Hodnotíme tedy slovem **Naznačil**.

Šestá položka se týkala toho, jestli Ondřej rozeznal, co je stejné na obrázku. Ondřej měl před sebou obrázek, na kterém byly dva stejné banány a dvě stejné zmrzliny. Nerozeznal, co je na obrázku stejné. Hodnotíme tedy slovem **Nesplnil**.

Sedmá položka se týkala toho, jestli Ondřej rozeznal, co je jiné na obrázku. Ondřej měl před sebou obrázek s napuštěným a vypuštěným bazénem. Ještě měl před sebou obrázek obličeje dívky, která měla v puse málo zubů, a druhý obrázek, kde dívka měla hodně zubů. Ondřej nerozeznal, co je jiné na obrázku. Hodnotíme tedy slovem **Nesplnil**.

Osmá položka se týkala, jestli Ondřej chápal otázku „Který?“ Ondřej na otázku Který je to vlak? Červený nebo černý? Nereagoval a chtěl si s vlaky hrát. Nechápal význam pojmu Který. Hodnotíme tedy slovem **Nesplnil**.

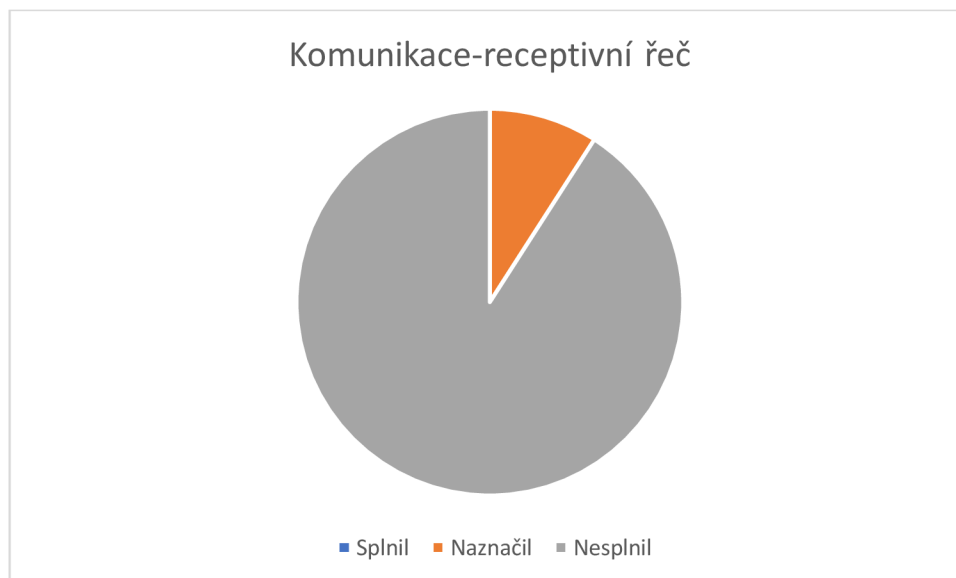
Devátá položka se týkala porozumění žertu a humoru. Ondřej nerozuměl žertu a humoru, nesmál se vtipným situacím, které nastaly a nedokázal pochopit žert a humor. Hodnotíme tedy slovem **Nesplnil**.

Desátá položka se týkala toho, jestli Ondřej dokázal receptivně poznat některé číslice. Ze souboru čísel Ondřej nedokázal vybrat ty číslice, které mu byly řečeny. Hodnotíme tedy slovem **Nesplnil**.

Jedenáctá položka se týkala toho, jestli Ondřej dokázal receptivně poznat některá velká tiskací písmena. Ze souboru písmen Ondřej nedokázal vybrat ta písmena, která mu byla řečena. Hodnotíme tedy slovem **Nesplnil**.

Z jedenácti položek z oblasti komunikace-receptivní řeč Ondřej deset položek nesplnil, jednu položku naznačil, tudíž ani jednu položku nedokázal splnit.

Co se týče shrnutí oblasti komunikace-receptivní řeč, Ondřej v ní značně zaostával.



**Graf 2: Komunikace-receptivní řeč-Ondřej**

Pomocí Edukačně-hodnotícího profilu byla stanovena vývojová úroveň Ondřeje v oblasti **komunikace-receptivní řeč** na **18 měsíců= 1,5 roku**.

2) B) Komunikace-expressivní řeč: 48-60 měsíců (5. rok) - 10 položek

První položka se týkala toho, jestli Ondřej na vyzvání řekl celé své jméno. Jelikož Ondřej uměl jen pár jednoduchých slov, mezi ně jeho jméno nepatřilo. Hodnotíme tedy slovem **Nesplnil**.

Druhá položka se týkala toho, jestli Ondřej uměl správně používat předložky na určení místa: na, pod, v a další. Jelikož Ondřej neměl plně rozvinutou expresivní řeč, neuměl vůbec užívat předložky při mluvě. Hodnotíme tedy slovem **Nesplnil**.

Třetí položka se týkala mluvení ve větách o užívání 4-5 slov. Ondřej ve větách nemluvil, ani nepoužíval při mluvě 4-5 slov. Hodnotíme tedy slovem **Nesplnil**.

Čtvrtá položka se týkala toho, jestli Ondřej odpověděl na otázky týkající se času (např. „Kdy snídáš?“, „Kdy jdeš spát?“ apod.). Ondřej nedokázal odpovědět na otázky týkající se času. Hodnotíme tedy slovem **Nesplnil**.

Pátá položka se týkala toho, jestli Ondřej částečně kontroloval rychlost řeči a hlasitost podle toho, co chtěl zdůraznit. Ondřej nedokázal částečně kontrolovat rychlost řeči a hlasitost. Hodnotíme tedy slovem **Nesplnil**.

Šestá položka se týkala toho, jestli Ondřej na požádání sděloval události, které se staly v minulosti. Ondřej nedokázal sdělit události, které se staly v minulosti. Nechápal minulý čas. Hodnotíme tedy slovem **Nesplnil**.

Sedmá položka se týkala toho, jestli Ondřej průběžně kladl otázky „kdy“, „jak“ a „proč“. Ondřej nekladl tyto otázky, nedokázal klást žádné otázky. Hodnotíme tedy slovem **Nesplnil**.

Osmá položka se týkala spontánního vyprávění podle obrázku. Ondřej spontánně nevyprávěl podle obrázku, nedokázal vyprávět ani bez obrázku. Hodnotíme tedy slovem **Nesplnil**.

Devátá položka se týkala toho, jestli Ondřej správně používal budoucí čas. Ondřej nepoužíval správně budoucí čas, nechápal časy, jako je minulost, přítomnost a budoucnost. Hodnotíme tedy slovem **Nesplnil**.

Desátá položka se týkala toho, jestli byl Ondřej schopen poslouchat příběhy, pohádky, a následné interpretace, která mohla být nepřesná. Ondřej nevydržel poslouchat příběhy a pohádky, tudíž nebyl schopen ani interpretace. Hodnotíme tedy slovem **Nesplnil**.

Z deseti položek z oblasti komunikace-expresivní řeč-verbální vyjadřování Ondřej nesplnil všech deset položek, tudíž žádnou položku nenaznačil, ani ji nedokázal splnit.

Co se týče oblasti komunikace-expresivní řeč, ta byla výrazně oslabena, chlapec nedokázal naznačit ani jeden úkol.



**Graf 3: Komunikace-expresivní řeč-verbální vyjadřování-Ondřej**

Pomocí Edukačně-hodnotícího profilu byla stanovena vývojová úroveň Ondřeje v oblasti **komunikace-expresivní řeč-verbální vyjadřování** na **12 měsíců= 1 rok**.

3) A) Imitace-motorická: 48-60 měsíců (5. rok) - 2 položky

První položka se týkala toho, že měl Ondřej napodobit pohyby k nácvičku košíkové (driblování, hod na koš). Ondřej napodobil driblování, hod na koš nenapodobil přesně na něj, ale spíše před něj. Hodnotíme tedy slovem **Naznačil**.

Druhá položka se týkala přeložení papíru po předvedení. Ondřej napodobil přeložení papíru na polovinu, ale jako nápodobu už přeložit papír na čtvrtinu z dané poloviny nezvládl. Hodnotíme tedy slovem **Naznačil**.

Ze dvou položek z oblasti imitace-motorická Ondřej obě dvě položky naznačil, tudíž ani jednu nedokázal splnit, ale žádnou položku neměl nesplněnou.

Co se týče oblasti imitace-motorická u Ondřeje byla dobře rozvíjena. Dokázal nejen hod na koš a náznak driblování, ale také přeložit papír na polovinu.

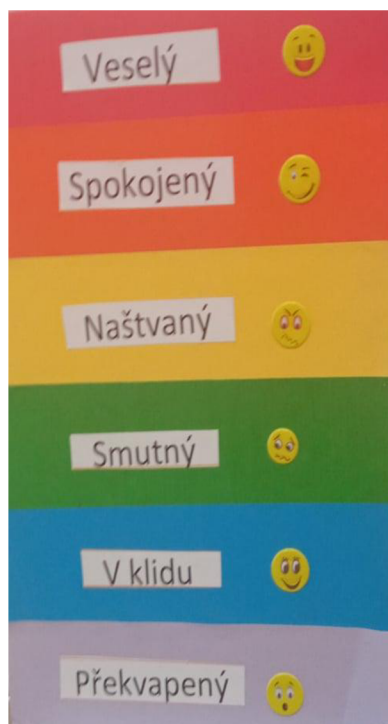


**Graf 4: Imitace-motorická-Ondřej**

Pomocí Edukačně-hodnotícího profilu byla stanovena vývojová úroveň Ondřeje v oblasti **imitace-motorická** na **24-36 měsíců= 2-3 rokům**.

3) B) Imitace-sociální: 48-60 měsíců (5. rok) - 2 položky

První položka se týkala napodobení emocí podle fotografií či obrázku. Ondřej nedokázal napodobit emoce podle fotografií či obrázku, ani za pomoci smajlíků, které ukazovaly emoce. Hodnotíme tedy slovem **Nesplnil**.



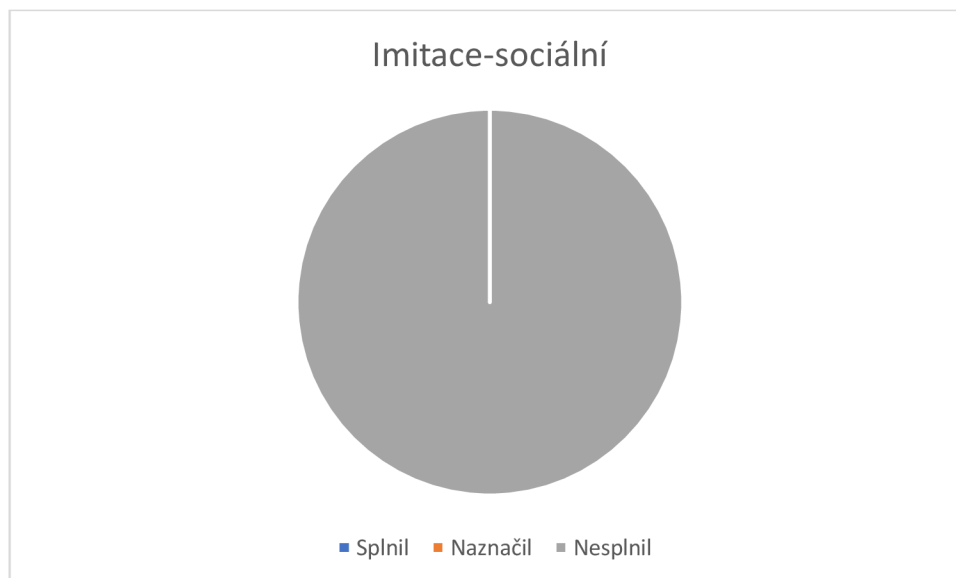
**Obrázek 2: Smajlíci s emocemi**

Zdroj: Vlastní

Druhá položka se týkala zapojování se do fantazijních her s ostatními dětmi (např.: hra na princezny, na indiány). Ondřej, si s ostatními dětmi nehrál, nebavila ho ani paralelní hra. Hodnotíme tedy slovem **Nesplnil**.

Ze dvou položek z oblasti imitace-sociální Ondřej obě dvě položky nesplnil, tudíž ani jednu položku nenaznačil, ani ji nedokázal splnit.

Co se týče oblasti imitace-sociální u Ondřeje byla z velké míry oslabena.



**Graf 5: Imitace-sociální-Ondřej**

Pomocí Edukačně-hodnotícího profilu byla stanovena vývojová úroveň Ondřeje v oblasti **imitace-sociální** na **24-36 měsíců= 2-3 roky**.

3) C) Imitace-verbální: 48-60 měsíců (5. rok) - 3 položky

První položka se týkala zopakování řady čtyř čísel. Ondřej nezopakoval řadu čtyř čísel. Nedokázal pochopit zadání. Hodnotíme tedy slovem **Nesplnil**.

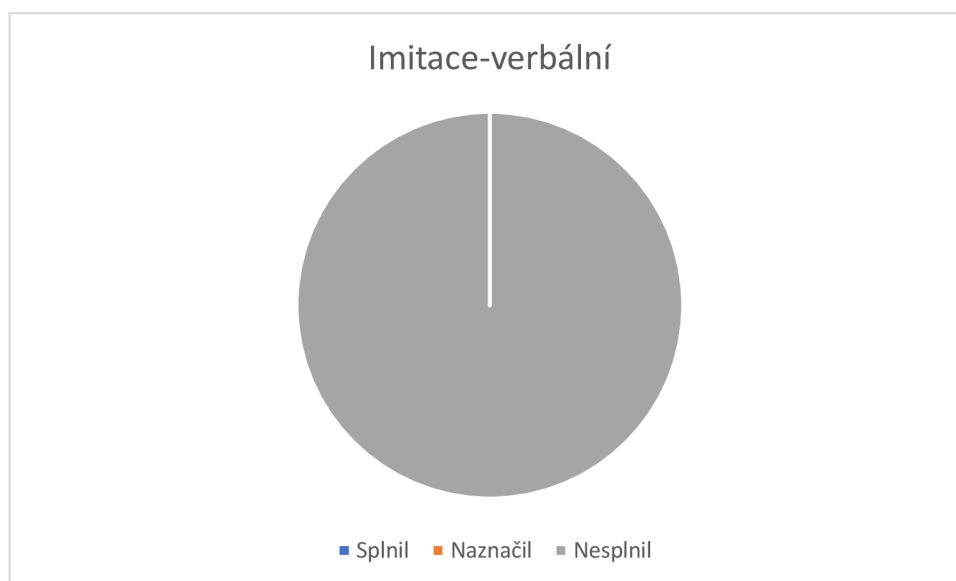
Druhá položka se týkala zopakování komplexní věty, která zněla: „Máma jede autem, táta vlakem.“ Ondřej tuto položku nesplnil, neuměl zopakovat to, co mu bylo pověřeno. Hodnotíme tedy slovem **Nesplnil**.

Třetí položka se týkala napodobení při vyprávění, intonaci a barvy hlasu po dospělém (např. pohádka „Boudo boudičko“ apod.). Ondřej nenapodobil při vyprávění intonaci a barvu hlasu po dospělém. Hodnotíme tedy slovem **Nesplnil**.

Ze tří položek z oblasti imitace-verbální Ondřej všechny tři položky nesplnil, tudíž ani jednu položku nenaznačil, ani ji nedokázal splnit.



Co se týče oblasti imitace-verbální u Ondřeje se jeho oslabená verbální složka projevila, i do imitace, konkrétně do verbální části.



**Graf 6: Imitace-verbální-Ondřej**

Pomocí Edukačně-hodnotícího profilu byla stanovena vývojová úroveň Ondřeje v oblasti **imitace-verbální** na **12 měsíců= 1 rok**.

4) Jemná motorika: 48-60 měsíců (5. rok) - 7 položek

První položka se týkala toho, že se měl Ondřej dotknout palcem postupně všech prstů téže ruky. Ondřej nepochopil, co má dělat, projevoval se tak, že si šahal na ruku. Hodnotíme tedy slovem **Nesplnil**.

Druhá položka se týkala stříhání nůžkami po rovné čáře. Ondřej věděl, že má stříhat, i viděl místo, kam má stříhat. Zadáni ale nepochopil a zároveň se mu nedařilo stříhat nůžkami po rovné čáře. Stříhal si tak, jak chtěl on sám, ale jelikož stříhal i do rovné čáry, tak zadaný úkol splnil z části. Hodnotíme tedy slovem **Naznačil**.



**Obrázek 3: Stříhání nůžkami po rovné čáře**

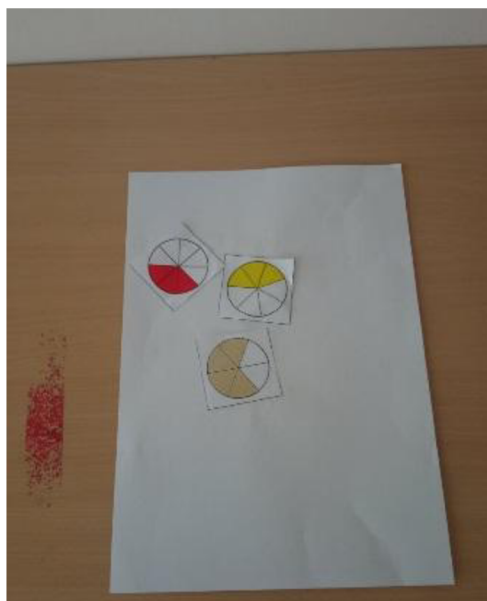
Zdroj: Vlastní

Třetí položka se týkala toho, že měl Ondřej našroubovat drobnou maticku na šroubek, který byl do průměru 1 cm. Ondřej s dopomocí pomohl našroubovat drobnou maticku na šroubek, ale sám by to nezvládl. Hodnotíme tedy slovem **Naznačil**.

Čtvrtá položka se týkala toho, že měl Ondřej za úkol vystříhnout 5 cm kruh. Ondřej nepochopil zadání, rozstříhal kruh na kousky. Hodnotíme tedy slovem **Nesplnil**.

Pátá položka se týkala navlékání drobného korálku pomocí jehly na nit. Ondřej nenavlékl drobné korálky pomocí jehly na nit. Hodnotíme tedy slovem **Nesplnil**.

Šestá položka se týkala nalepení tvarů, z papíru-kolo, čtverec. Ondřej správně použil tyčinku s lepidlem, natřel jím papír a přilepil tvary na papír. Hodnotíme tedy slovem **Splnil**.



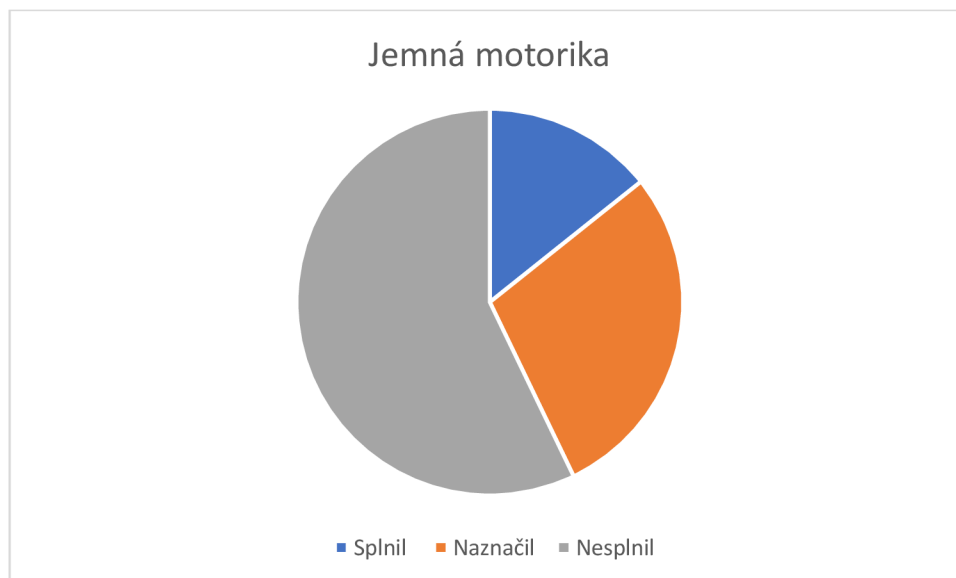
**Obrázek 4: Nalepování geometrických tvarů**

Zdroj: Vlastní

Sedmá položka se týkala tvoření zvířátek a postav z modelovací hmoty. Ondřej nevymodeloval ani zvířátka, ani postavu. Hodnotíme tedy slovem **Nesplnil**.

Ze sedmi položek z oblasti jemné motoriky Ondřej čtyři položky nesplnil, dvě položky naznačil a jednu položku splnil.

Co se týče oblasti jemné motoriky u Ondřeje bylo znát, že uměl dobře zacházet s lepidlem a že se snažil stříhat, jak nejlépe dovedl.



**Graf 7: Jemná motorika-Ondřej**

Pomocí Edukačně-hodnotícího profilu byla stanovena vývojová úroveň Ondřeje v oblasti **jemné motoriky** na **24-36 měsíců= 2-3 roky**.

5) Hrubá motorika: 48-60 měsíců (5. rok) - 5 položek

První položka se týkala toho, že měl Ondřej za úkol chytit míč. Ondřej míč chytil, věděl jak. Hodnotíme tedy slovem **Splnil**.

Druhá položka se týkala bezpečného seskoku cca z půl metrové výšky. Ondřej skočil s dopomocí, sám by bezpečně nesekočil. Hodnotíme tedy slovem **Naznačil**.

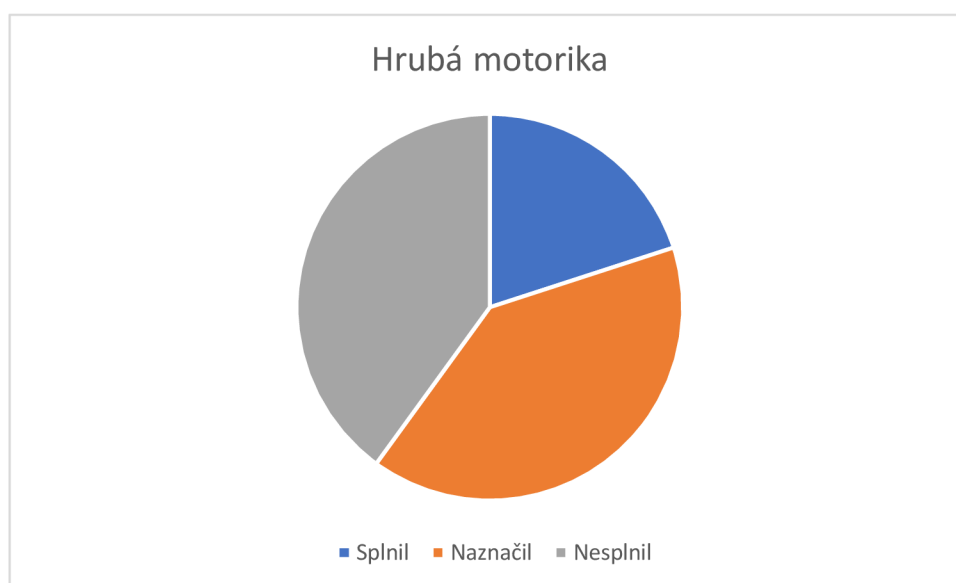
Třetí položka se týkala chůze po lavičce. Ondřej chodit po lavičce dokázal, ale jen s dopomocí. Hodnotíme tedy slovem **Naznačil**.

Čtvrtá položka se týkala doskákání po jedné noze na určené místo (2-3 poskoky). Ondřej nepochopil zadání, ale stejně skákat po jedné noze zatím nezvládal. Hodnotíme tedy slovem **Nesplnil**.

Pátá položka se týkala vydržení stání na jedné noze, 5-8 vteřin. Ondřej nevydržel stát na jedné noze ani malou chvíli. Nevládl se postavit na jednu nohu. Hodnotíme tedy slovem **Nesplnil**.

Z pěti položek z oblasti hrubé motoriky Ondřej dvě položky nesplnil, dvě položky naznačil a jednu položku splnil.

Co se týče oblasti hrubé motoriky u Ondřeje, bylo překvapující, že dokáže chytat míč, je na manipulaci s ním šikovný.

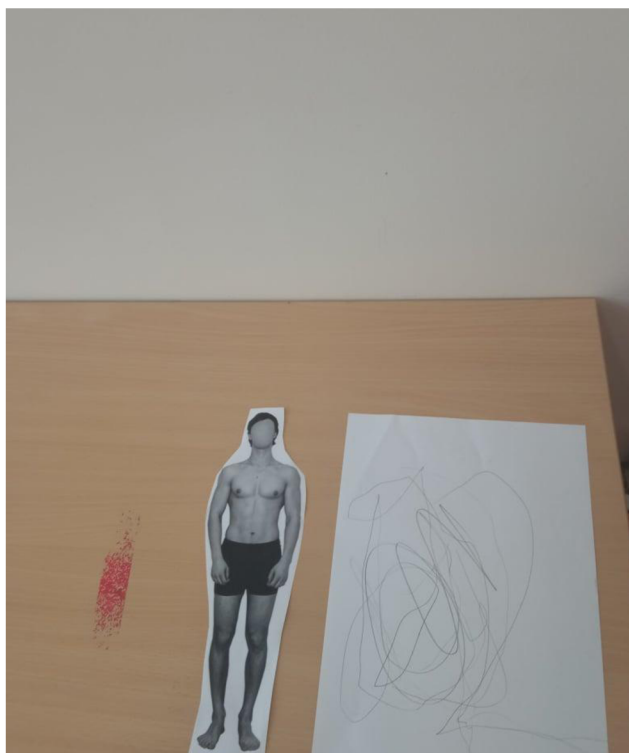


**Graf 8: Hrubá motorika-Ondřej**

Pomocí Edukačně-hodnotícího profilu byla stanovena vývojová úroveň Ondřeje v oblasti **hrubé motoriky** na **36 měsíců= 3 roky**.

6) Grafomotorika a kresba: 48-60 měsíců (5. rok) - 3 položky

První položka se týkala nakreslení postavy, jen hlavní části těla. Ondřej nekreslil podle předloženého vzoru, ale podle sebe. Postava se jevila podobou jako srdce. Hodnotíme tedy slovem **Nesplnil**.



**Obrázek 5: Kresba postavy**

Zdroj: Vlastní

Druhá položka se týkala nakreslení jednoduchého domečku. Ondřej nakreslil domeček podle sebe, podle předloženého vzoru ne. Domeček se jevil podobou jako postava. Hodnotíme tedy slovem **Nesplnil**.



**Obrázek 6: Kresba domu**

Zdroj: Vlastní

Třetí položka se týkala vybarvení ohraničených tvarů. Ondřej pochopil zadání, vybarvil je, akorát je nedokázal vybarvit celé. Hodnotíme tedy slovem **Naznačil**.

Ze tří položek z oblasti grafomotoriky a kresby Ondřej dvě položky nesplnil, jednu položku naznačil, tudíž žádnou položku nedokázal splnit.

Co se týče oblasti grafomotoriky a kresby u Ondřeje bylo zřejmé, že ovládal dobře vybarvování ohraničených tvarů. Nakreslil zajímavou postavu a dům.



**Graf 9: Grafomotorika a kresba-Ondřej**

Pomocí Edukačně-hodnotícího profilu byla stanovena vývojová úroveň Ondřeje v oblasti **grafomotoriky a kresby** na **24-30 měsíců= 2- 2,5 rokům**.

7) A) Sebeobsluha-stravování (jídlo, pití) a stolování: 48-60 měsíců (5.rok)  
- 4 položky

První položka se týkala krájení jídla příborovým nožem. Hodnotíme tedy slovem **Nesplnil**.

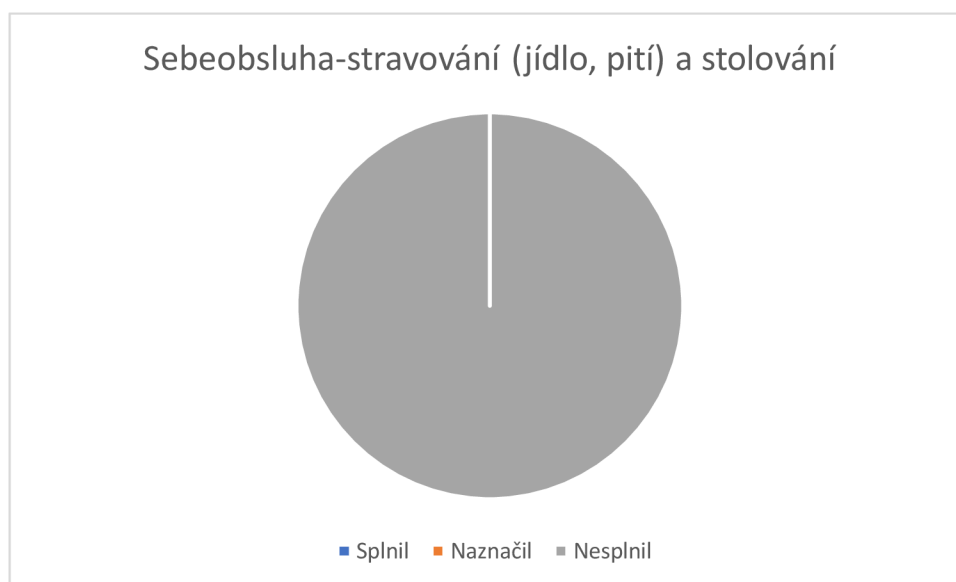
Druhá položka se týkala namazání si chleba s dopomocí. Ondřej si nezvládl namazat chleba s dopomocí. Hodnotíme tedy slovem **Nesplnil**.

Třetí položka se týkala toho, jestli Ondřej většinou jedl přijatelným způsobem. Ondřej nejedl většinou přijatelným způsobem. Sahal rukama do talíře. Hodnotíme tedy slovem **Nesplnil**.

Čtvrtá položka se týkala toho, jestli si Ondřej bez pomoci nalil svůj nápoj. Ondřej si bez pomoci nenalil svůj nápoj. Hodnotíme tedy slovem **Nesplnil**.

Ze čtyř položek z oblasti sebeobsluhy-stravování (jídlo, pití) a stolování Ondřej všechny čtyři položky nesplnil, tudíž ani jednu položku nenaznačil, ani ji nedokázal splnit.

Co se týče oblasti sebeobsluhy-stravování (jídlo, pití) a stolování u Ondřeje bylo poznat, že je zaostalý v sebeobslužných dovednostech.



**Graf 10: Sebeobsluha-stravování (jídlo, pití) a stolování-Ondřej**

Pomocí Edukačně-hodnotícího profilu byla stanovena vývojová úroveň Ondřeje v oblasti **sebeobsluhy-stravování (jídlo, pití) a stolování** na **18-24 měsíců= 1,5- 2 roky**.



7) B) Sebeobsluha-oblékání: 48-60 měsíců (5. rok) - 3 položky

První položka se týkala samostatného oblékání bez zavazování bot. Ondřej se samostatně oblékal, až na drobný detail, jako je zapínání zipu. Hodnotíme tedy slovem **Naznačil**.

Druhá položka se týkala poznání si svého oblečení. Ondřej si poznal své oblečení. Hodnotíme tedy slovem **Splnil**.

Třetí položka se týkala zapínání a rozepínání knoflíků. Ondřej si je uměl zapnout a rozepnout, ale s dopomocí. Hodnotíme tedy slovem **Naznačil**.

Ze tří položek z oblasti sebeobsluhy-oblékání Ondřej neměl žádnou položku nesplněnou, naznačil dvě položky a splnil jednu položku.

Co se týče oblasti sebeobsluhy-oblékání u Ondřej byl v této oblasti poměrně samostatný.



**Graf 11: Sebeobsluha-oblékání-Ondřej**

Pomocí Edukačně-hodnotícího profilu byla stanovena vývojová úroveň Ondřeje v oblasti **sebeobsluhy-oblékání** na **36-48 měsíců= 3-4 roky**.

7) C) Sebeobsluha-umývání: 48-60 měsíců (5. rok) - 4 položky

První položka se týkala umytí a utření rukou bez vyzvání. Ondřej si ruce neumyl a neutřel bez vyzvání. Hodnotíme tedy slovem **Nesplnil**.

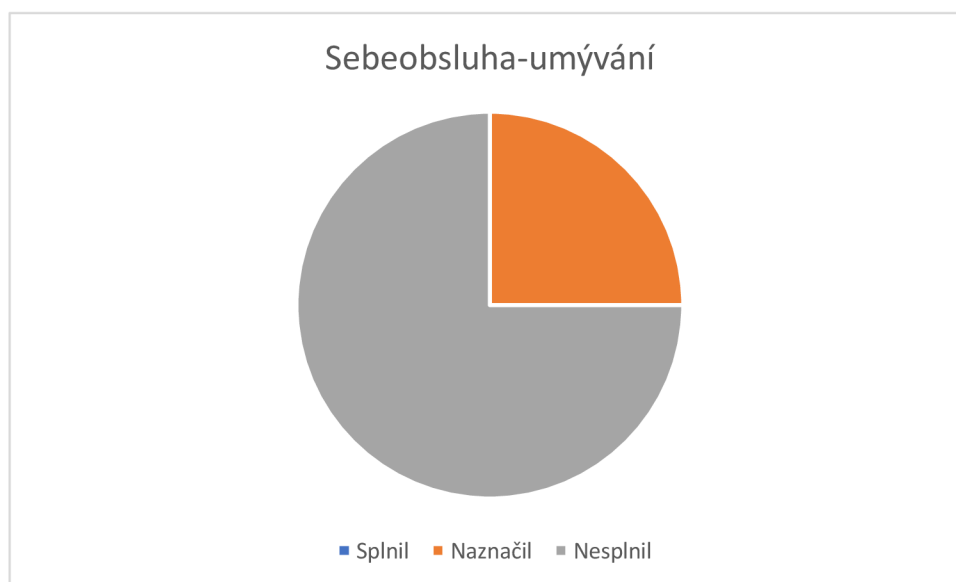
Druhá položka se týkala toho, jestli si Ondřej myl obličej. Ondřej si nemyl obličej. Hodnotíme tedy slovem **Nesplnil**.

Třetí položka se týkala toho, jestli si Ondřej po osprchování uměl utřít přední část těla. Ondřej zadání nesplnil. Hodnotíme tedy slovem **Nesplnil**.

Čtvrtá položka se týkala čištění zubů. Ondřej si čistil zuby, ale pouze s dopomocí. Hodnotíme tedy slovem **Naznačil**.

Ze čtyř položek z oblasti sebeobsluhy-umývání Ondřej nesplnil tři položky, naznačil jednu položku, tudíž žádnou položku nedokázal splnit.

Co se týče oblasti sebeobsluhy-umývání Ondřej byl v této oblasti částečně samostatný, ale téměř ke všemu vyžadoval dohled.



**Graf 12: Sebeobsluha-umývání-Ondřej**

Pomocí Edukačně-hodnotícího profilu byla stanovena vývojová úroveň Ondřeje v oblasti **sebeobsluhy-umývání** na **24-36 měsíců= 2-3 roky**.

### 7) D) Sebeobsluha-používání WC: 48-60 měsíců (5. rok) - 3 položky

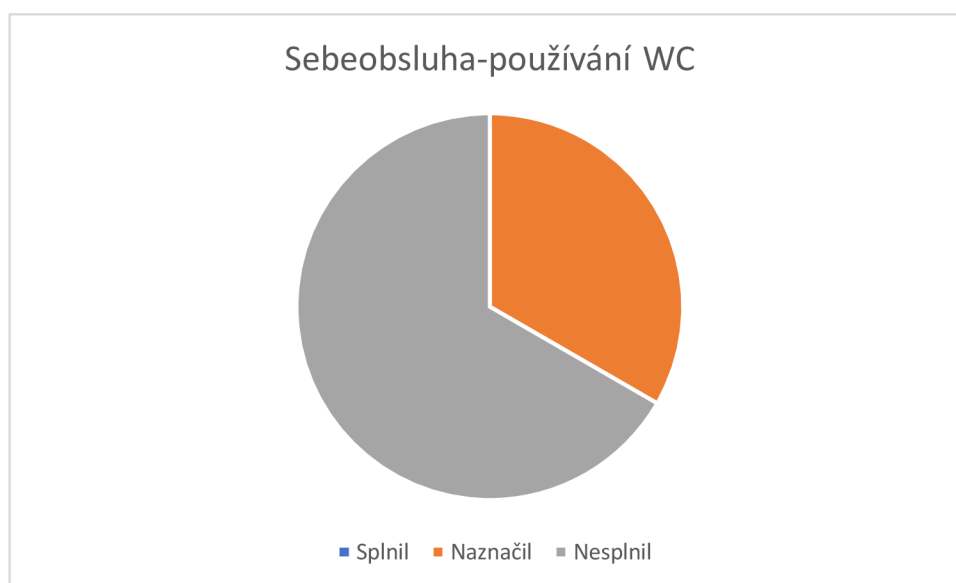
První položka se týkala toho, jestli byl Ondřej schopný používat pisoár. Ondřej nebyl schopný používat pisoár. Hodnotíme tedy slovem **Nesplnil**.

Druhá položka se týkala umytí a utření po WC s potřebou mírného dohledu. Ondřej se pod mírným dohledem umyl a utřel. Hodnotíme tedy slovem **Naznačil**.

Třetí položka se týkala toho, když se Ondřej probudil, tak jestli šel na WC, když bylo třeba. Ondřej nešel na WC po probuzení, když bylo třeba. Hodnotíme tedy slovem **Nesplnil**.

Ze tří položek z oblasti sebeobsluhy-používání WC Ondřej nesplnil dvě položky, naznačil jednu položku, tudíž žádnou položku nedokázal splnit.

Co se týče oblasti sebeobsluhy-používání WC, Ondřej v ní zčásti zaostával.



**Graf 13: Sebeobsluha-používání WC-Ondřej**

Pomocí Edukačně-hodnotícího profilu byla stanovena vývojová úroveň Ondřeje v oblasti **sebeobsluhy-používání WC** na **18 měsíců= 1,5 roku**.

8) A) Vnímání-zrakové: 48-60 měsíců (5. rok) - 2 položky

První položka se týkala toho, že měl Ondřej přiřazováním rozlišit složitější geometrické tvary-ovál, hvězda, kosočtverec apod. Ondřej nerozlišil složitější geometrické tvary. Hodnotíme tedy slovem **Nesplnil**.

Druhá položka se týkala rozlišení správné orientace postavy na obrázku, např.: po cestě se chodí nohama, ne hlavou. Ondřej nerozlišil správnou orientaci postavy na obrázku. Hodnotíme tedy slovem **Nesplnil**.

Ze dvou položek z oblasti vnímání-zrakového Ondřej obě dvě položky nesplnil, tudíž žádnou položku nenaznačil, ani ji nedokázal splnit.

Co se týče oblasti vnímání-zrakového u Ondřeje se projevila jeho nezralost.



**Graf 14: Vnímání-zrakové-Ondřej**

Pomocí Edukačně-hodnotícího profilu byla stanovena vývojová úroveň Ondřeje v oblasti **vnímání-zrakového** na **24 měsíců= 2 roky**.

8) B) Vnímání-sluchové: 48-60 měsíců (5.rok) - 2 položky

První položka se týkala rozlišení rytmů (napodobení je po předvedení). Ondřej krátký rytmus, který byl na tři doby rozlišil a napodobil ho. Rytmus, který byl na čtyři nebo pět dob, ten už Ondřej nerozlišil a nenapodobil ho. Hodnotíme tedy slovem **Naznačil**.

Druhá položka se týkala toho, že měl Ondřej poznat z magnetofonu reprodukované zvuky. Ondřej nepoznal z magnetofonu reprodukované zvuky. Hodnotíme tedy slovem **Nesplnil**.

Ze dvou položek z oblasti vnímání-sluchového Ondřej jednu položku nesplnil a jednu položku naznačil, tím pádem neměl žádnou položku splněnou.

Co se týče oblasti vnímání-sluchového u Ondřeje bylo dobré. Byl šikovný na napodobení rytmu.



**Graf 15: Vnímání-sluchové-Ondřej**

Pomocí Edukačně-hodnotícího profilu byla stanovena vývojová úroveň Ondřeje v oblasti **vnímání-sluchového** na **12-24 měsíců= 1-2 rokům**.

8) C) Vnímání-taktilní: 48-60 měsíců (5.rok) - 1 položka

První a jediná položka se týkala toho, že měl Ondřej za úkol rozpoznat hmatem základní geometrické tvary (kruh, čtverec, trojúhelník). Ondřej správně házel až na drobné výjimky do vyřezaných otvorů do krabice základní geometrické tvary. Hodnotíme tedy slovem **Naznačil**.

Z jedné položky z oblasti vnímání-taktilního Ondřej tuto položku naznačil, tudíž neměl žádnou položku splněnou nebo nesplněnou.

Co se týče oblasti vnímání-taktilního u Ondřeje byl zjevný jeho zájem o geometrické tvary.



**Graf 16: Vnímání-taktilní-Ondřej**

Pomocí Edukačně-hodnotícího profilu byla stanovena vývojová úroveň Ondřeje v oblasti **vnímání-taktilního** na **36 měsíců= 3 roky**.

9) Abstraktně vizuální myšlení- 48-60 měsíců (5. rok) - 8 položek

První položka se týkala přiřazení obrázků k piktogramům. Nevěděl, co má s piktogramy dělat. Hodnotíme tedy slovem **Nesplnil**.

Druhá položka se týkala skládání kostek dle nakreslené předlohy. Ondřej naznačil část nakreslené předlohy kostek. Hodnotíme tedy slovem **Naznačil**.

Třetí položka se týkala přiřazování obrázků lišících se v detailech. Např. jablko se stopkou a bez stopky apod. Ondřej zadání nepochopil. Hodnotíme tedy slovem **Nesplnil**.

Čtvrtá položka se týkala doplnění řady podle daného vzorce (např. banán-zmrzlina-banán-zmrzlina apod.). Ondřej částečně doplnil řadu podle daného vzorce. Hodnotíme tedy slovem **Naznačil**.

Pátá položka se týkala toho, že měl Ondřej podle předlohy správně nasměrovat obrázek (např. letadlo letí nahoru, dolů, doprava, doleva apod.). Ondřej neznal pojmy, jako je nahoru, dolů, doprava, doleva, tudíž zadaný úkol nezvládl. Hodnotíme tedy slovem **Nesplnil**.

Šestá položka se týkala toho, že měl Ondřej na obrázku krajiny umístit správně, kam patří obrázky (např. veverka, květina, houba, slunce apod.). Ondřej neumístit správně obrázky. Hodnotíme tedy slovem **Nesplnil**.

Sedmá položka se týkala toho, že měl Ondřej doplnit chybějící část obrázku. Tento úkol je natolik abstraktní, že se ho Ondřej ani nesnažil pochopit. Hodnotíme tedy slovem **Nesplnil**.

Osmá položka se týkala toho, že měl Ondřej složit puzzle ze 12 částí. Ondřej věděl, co má s puzzlemi dělat, ale nešly mu dát jednotlivé dílky dohromady, tak jak puzzle správně patří. Hodnotíme tedy slovem **Nesplnil**.

Z osmi položek z oblasti abstraktně vizuálního myšlení Ondřej šest položek nesplnil, dvě položky naznačil, tudíž ani jednu položku nedokázal splnit.

Co se týče oblasti abstraktně vizuálního myšlení u Ondřeje bylo zjevné, že se ve všech činnostech snažil, i když mu nešly moc dobře. Například

chtěl poskládat puzzle, věděl, co s ním má dělat, ale neuměl je zařadit správně.



**Graf 17: Abstraktně vizuální myšlení-Ondřej**

Pomocí Edukačně-hodnotícího profilu byla stanovena vývojová úroveň Ondřeje v oblasti **abstraktně vizuálního myšlení** na **18 měsíců= 1,5 roku**.

### 5.7.2 Adam (6 let)

1) Sociální vývoj: 60-72 měsíců (6. rok) - 3 položky

První položka se týkala toho, jestli Adam většinou vyhověl žádosti dospělého. Adam většinou nevyhověl žádosti dospělého. Hodnotíme tedy slovem **Nesplnil**.

Druhá položka se týkala navazování kamarádských vztahů ve skupině dětí. Adam nenavazoval kamarádské vztahy ve skupině dětí. Hodnotíme tedy slovem **Nesplnil**.

Třetí položka se týkala akceptování pravidel soutěživých her. Adam neakceptoval pravidla soutěživých her. Hodnotíme tedy slovem **Nesplnil**.



Ze tří položek z oblasti sociálního vývoje Adam všechny tři položky nesplnil, tudíž ani jednu z nich nenaznačil, ani jednu položku nedokázal splnit.

Co se týče oblasti sociálního vývoje u Adama, je zjevné, že má značný deficit v sociálním chování.



**Graf 18: Sociální vývoj-Adam**

Pomocí Edukačně-hodnotícího profilu byla stanovena vývojová úroveň Adama v oblasti **sociálního vývoje** na **24 měsíců= 2 roky**.

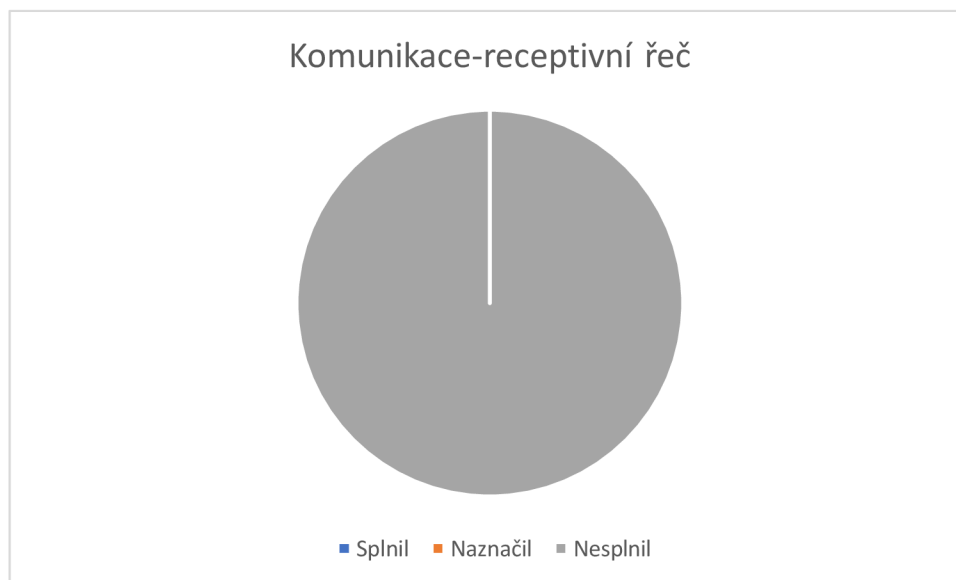
2) A) Komunikace-receptivní řeč: 60-72 měsíců (6.rok) - 2 položky

První položka se týkala toho, jestli Adam rozuměl krátkým pohádkám nebo příběhům apod. Adam nerozuměl krátkým pohádkám nebo příběhům. Nevěděl, co se v nich stalo. Hodnotíme tedy slovem **Nesplnil**.

Druhá položka se týkala toho, jestli Adam rozuměl nepřímé otázce, např. „Mohl bys mi podat?“ Adam nerozuměl této nepřímé otázce. Nevěděl, co má podat. Hodnotíme tedy slovem **Nesplnil**.

Ze dvou položek Adam z oblasti komunikace-receptivní řeč nesplnil ani jednu položku, tudíž nenaznačil ani jednu položku, ani ji nedokázal splnit.

Co se týče oblasti komunikace-receptivní řeč u Adama bylo znát, že jeho receptivní složka řeči byla výrazně narušena.



**Graf 19: Komunikace-receptivní řeč-Adam**

Pomocí Edukačně-hodnotícího profilu byla stanovena vývojová úroveň Adama v oblasti **komunikace-receptivní řeč** na **18 měsíců= 1,5 roku**.

2) B) Komunikace-expresivní řeč-verbální vyjadřování: 60-72 měsíců (6.rok)  
- 6 položek

První položka se týkala toho, že měl Adam za úkol pojmenovat některá čísla. Adam některá čísla pojmenoval, tudíž úkol chápal. Hodnotíme tedy slovem **Splnil**.

Druhá položka se týkala toho, že Adam měl odpovědět na otázky „co bylo včera“, „co je dnes“ a „co bude zítra“. Adam na tyto otázky neodpověděl. Hodnotíme tedy slovem **Nesplnil**.

Třetí položka se týkala pojmenování některých velkých tiskacích písmen. Adam nepojmenoval některá velká tiskací písmena, protože písmena ještě neznal. Hodnotíme tedy slovem **Nesplnil**.

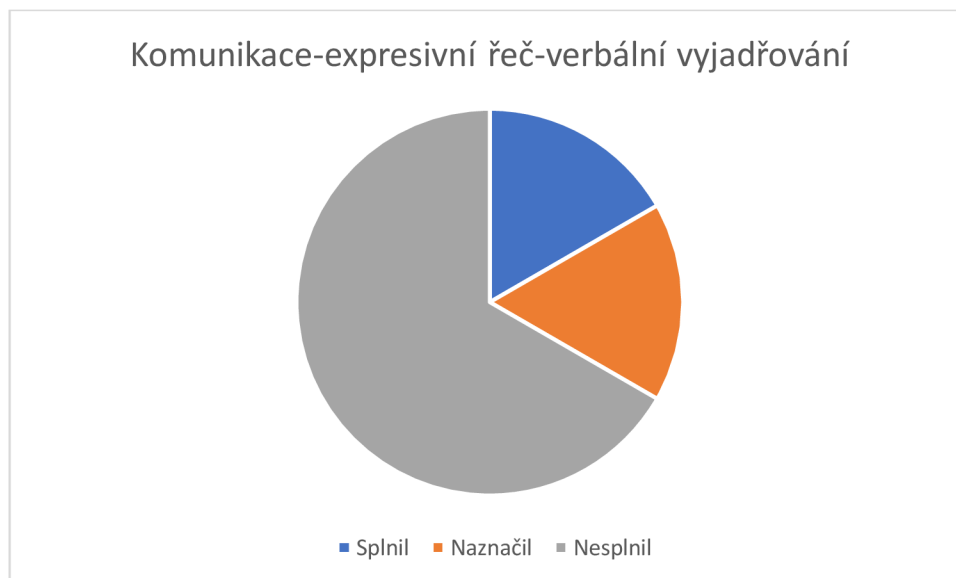
Čtvrtá položka se týkala toho, že měl Adam vyprávět příběhy, které slyšel bez obrázkového doprovodu. Adam nedokázal vyprávět příběhy bez obrázkového doprovodu. Hodnotíme tedy slovem **Nesplnil**.

Pátá položka se týkala správné odpočítání číselné řady nejméně do 10. Adam napočítal jen pár čísel od 1 do 3 a od 9 do 7. Hodnotíme tedy slovem **Naznačil**.

Šestá položka se týkala toho, že kdyby Adam potřeboval, tak že by se zeptal na význam slov. Adam se nezeptal na význam slov, nechápal totiž z velké části významy slov. Hodnotíme tedy slovem **Nesplnil**.

Z šesti položek Adam z oblasti komunikace-expressivní řeč nesplnil čtyři položky, naznačil jednu položku a splnil jednu položku.

Co se týče oblasti komunikace-expressivní řeč-verbální vyjadřování je u Adama velmi oslabeno.



**Graf 20: Komunikace-expresivní řeč-verbální vyjadřování-Adam**

Pomocí Edukačně-hodnotícího profilu byla stanovena vývojová úroveň Adama v oblasti **komunikace-expresivní řeč-verbální vyjadřování** na **12 měsíců= 1 rok**.

3) A) Imitace-motorická: 60-72 měsíců (6. rok) - 2 položky

První položka se týkala toho, jestli Adam napodobil složitější pohybový vzorec (tři poskoky na každé noze, dřep, tři poskoky snožmo). Adam nenapodobil ani jeden z uvedených složitějších pohybových vzorců. Hodnotíme tedy slovem **Nesplnil**.

Druhá položka se týkala navlékání korálů podle algoritmu. Adam sice navlékat korále dokázal, ale pouze bez algoritmu. Hodnotíme tedy slovem **Nesplnil**.

Ze dvou položek z oblasti imitace-motorická Adam nesplnil ani jednu z dvou položek, tudíž ani jednu nenaznačil, ani jednu položku nedokázal splnit.

Co se týče oblasti imitace-motorická byla u Adama snižena. Nejvíce se snažil při navlékání korálů.



**Graf 21: Imitace-motorická-Adam**

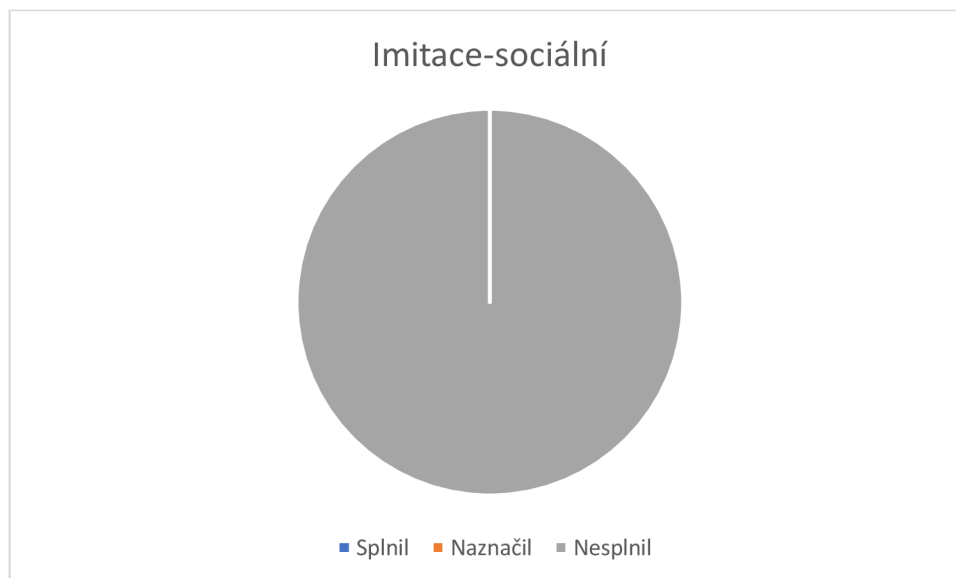
Pomocí Edukačně-hodnotícího profilu byla stanovena vývojová úroveň Adama v oblasti **imitace-motorická** na **12-24 měsíců=1-2 roky**.

3) B) Imitace-sociální: 60-72 měsíců (6.rok) - 1 položka

První a jediná položka se týkala toho, jestli Adam přijímal různé sociální role (hrál si např. na lékaře, učitele apod.). Adam nepřijímal různé sociální role, tudíž si nehrál na lékaře a učitele apod. Hodnotíme tedy slovem **Nesplnil**.

Jednu jedinou položku v oblasti imitace-sociální Adam nesplnil, tudíž ji nejen nedokázal splnit, ale ani ji nedokázal naznačit.

Co se týče oblasti imitace-sociální je u Adama zřejmé, že má obrovský deficit v této oblasti.



**Graf 22: Imitace-sociální-Adam**

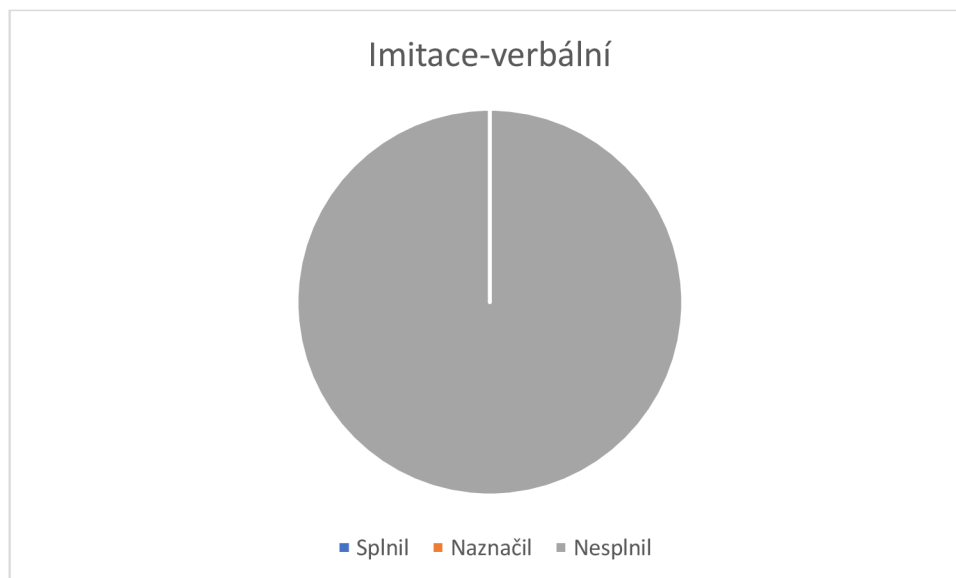
Pomocí Edukačně-hodnotícího profilu byla stanovena vývojová úroveň Adama v oblasti **imitace-sociální** na **24 měsíců= 2 roky**.

3) C) Imitace-verbální: 60-72 měsíců (6. rok) - 1 položka

První a jediná položka se týkala toho, jestli Adam reprodukoval svými slovy krátkou pohádku obsahově správně. Adam vůbec nedokázal reprodukovat svými slovy krátkou pohádku, natož obsahově správně. Hodnotíme tedy slovem **Nesplnil**.

Jedinou položku v oblasti imitace-verbální Adam nesplnil, tudíž ji nejen nedokázal splnit, ale ani ji nedokázal naznačit.

Co se týče oblasti imitace-verbální, Adam nedokázal pohádku vnímat, natož ji reprodukovat.



**Graf 23: Imitace-verbální-Adam**

Pomocí Edukačně-hodnotícího profilu byla stanovena vývojová úroveň Adama v oblasti **imitace-verbální** na **12 měsíců= 1 rok**.

4) Jemná motorika: 60-72 měsíců (6. rok) - 3 položky

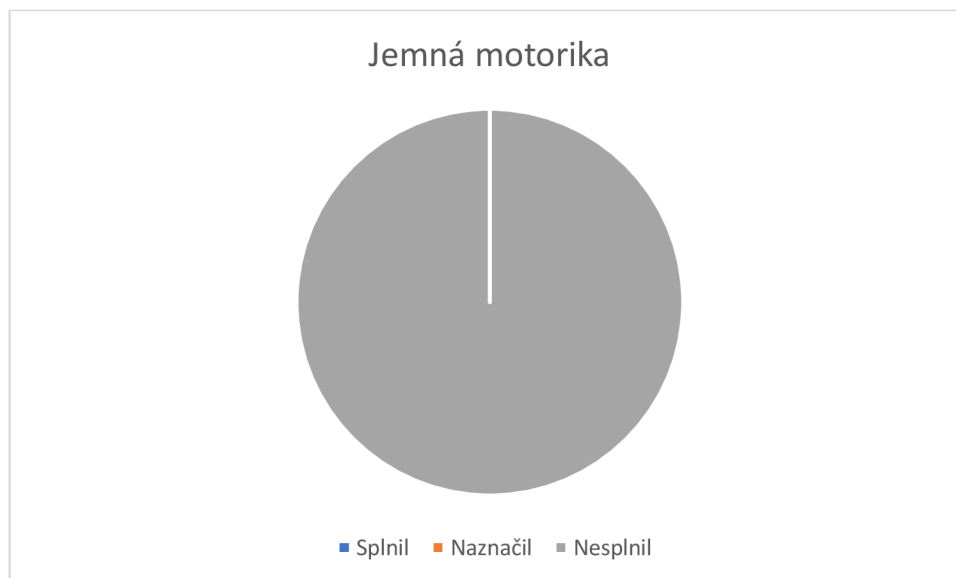
První položka se týkala vystřihování složitějších geometrických tvarů, jako jsou složitější tvary (např. auto). Adam nedokázal vystřihnout složitější tvar, jímž bylo auto. Hodnotíme tedy slovem **Nesplnil**.

Druhá položka se týkala toho, jestli Adam držel tužku jako dospělý. Adam nedokázal držet tužku jako dospělý. Hodnotíme tedy slovem **Nesplnil**.

Třetí položka se týkala zavázání uzlu. Adam nedokázal zavázat uzel. Hodnotíme tedy slovem **Nesplnil**.

Ze tří položek z oblasti jemné motoriky Adam všechny tři činnosti nesplnil, tudíž ani jednu položku nenaznačil, ani ji nedokázal splnit.

Co se týče oblasti jemné motoriky u Adama se projevoval jeho deficit v jemné motorice.



**Graf 24: Jemná motorika-Adam**

Pomocí Edukačně-hodnotícího profilu byla stanovena vývojová úroveň Adama v oblasti **jemné motoriky** na **24-36 měsíců= 2-3 rokům**.

5) Hrubá motorika: 60-72 měsíců (6. rok) - 5 položek

První položka se týkala skákání přes švihadlo. Adam neuměl skákat přes švihadlo. Hodnotíme tedy slovem **Nesplnil**.

Druhá položka se týkala jízdy na kole. Adam nejezdil na kole, měl z něj strach. Hodnotíme tedy slovem **Nesplnil**.

Třetí položka se týkala toho, že Adam měl odpálit badmintonový míček ve směru spoluhráče. Adam nedokázal odpálit badmintonový míček ve směru spoluhráče. Hodnotíme tedy slovem **Nesplnil**.

Čtvrtá položka se týkala toho, že Adam měl za úkol driblovat. Adam driblování nezvládl. Hodnotíme tedy slovem **Nesplnil**.

Pátá položka se týkala toho, jestli Adam uměl splývat ve vodě, případně udělat pár temp. Adam do vody nešel, bál se jí. Hodnotíme tedy slovem **Nesplnil**.



Z pěti položek z oblasti hrubé motoriky Adam nesplnil všech pět činností, tudíž ani jednu položku nenaznačil, ani ji nedokázal splnit.

Co se týče oblasti hrubé motoriky u Adama se projevoval jeho značný deficit v hrubé motorice.

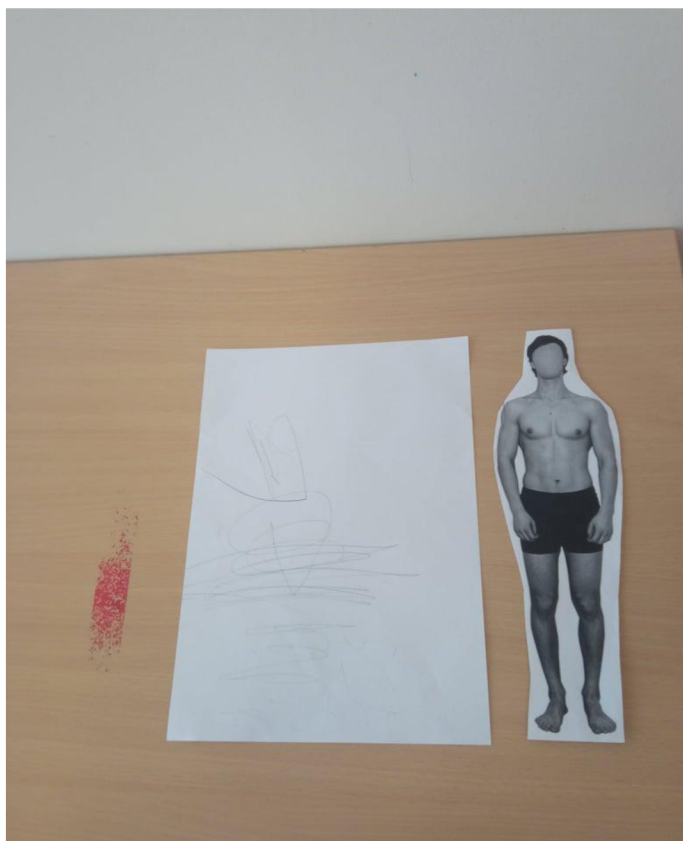


**Graf 25: Hrubá motorika-Adam**

Pomocí Edukačně-hodnotícího profilu byla stanovena vývojová úroveň Adama v oblasti **hrubé motoriky** na **24 měsíců=2 roky**.

6) Grafomotorika a kresba: 60-72 měsíců (6. rok) - 4 položky

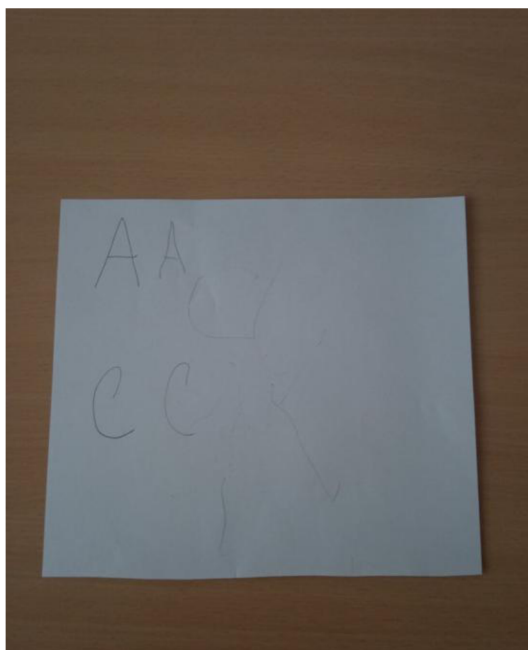
První položka se týkala toho, že Adam měl nakreslit postavu s detailními částmi těla. Adam nenakreslil postavu. Nakreslený obraz připomínal loď na vodě. Hodnotíme tedy slovem **Nesplnil**.



**Obrázek 7: Kresba postavy**

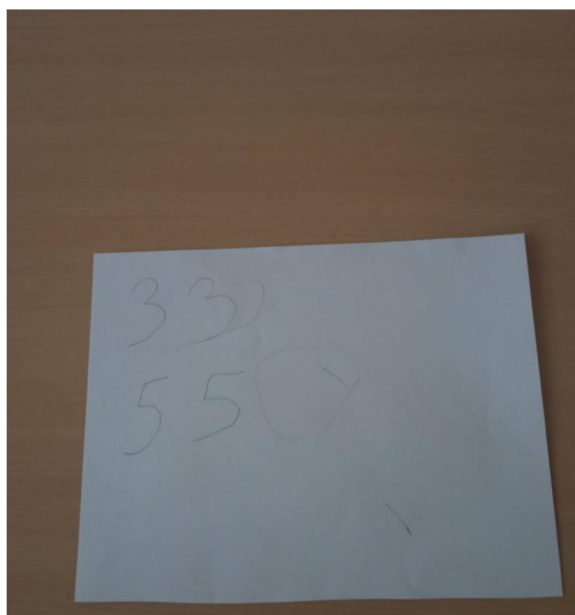
Zdroj: Vlastní

Druhá položka se týkala toho, že Adam měl napsat některá písmena nebo číslice. Adam nenapsal žádná písmena, ani číslice. Pokusil se o to, ale číslice a písmena se nepodobaly tvaru, jak měly vypadat. Jedině číslo 3 bylo naznačeno, ale jelikož nebylo znázorněno přesně, tak musíme tuto položku hodnotit, že Adam neuspěl. Hodnotíme tedy slovem **Nesplnil**.



**Obrázek 8: Přepis dvou písmen A a C**

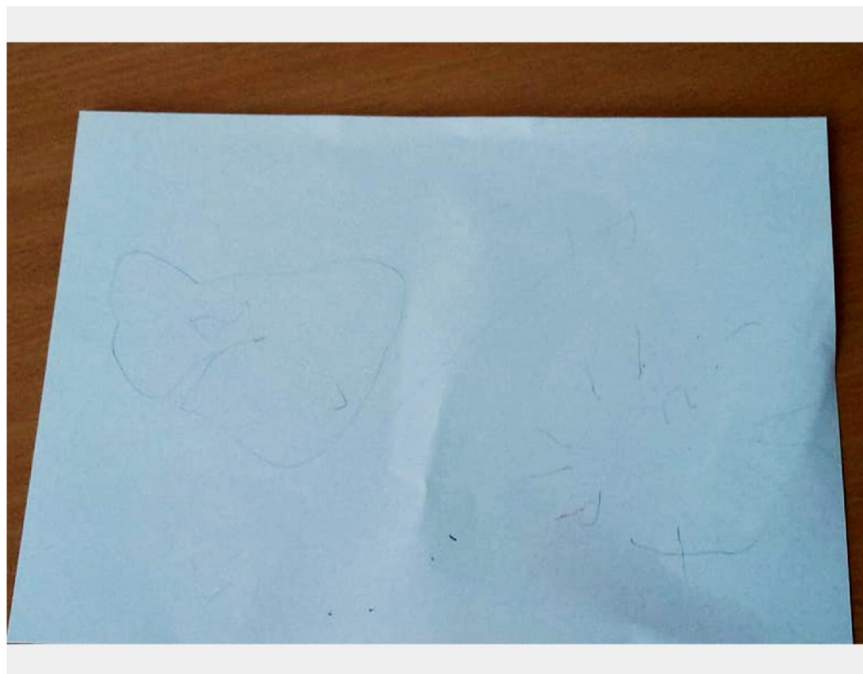
Zdroj: Vlastní



**Obrázek 9: Přepis dvou číslic 3 a 5**

Zdroj: Vlastní

Třetí položka se týkala nakreslení různých tvarů. Adam se snažil, ale jeho obrazce se nepodobaly geometrickým tvarům. Jeden obrázek připomínal žraloka a druhý slunce. Hodnotíme tedy slovem **Nesplnil**.



**Obrázek 10: Kresba geometrických tvarů**

Zdroj: Vlastní, upraveno z důvodu kontrastu

Čtvrtá položka se týkala toho, že měl Adam za úkol napsat své křestní jméno velkými tiskacími písmeny. Adam neznal konkrétní písmena, tudíž své křestní jméno nenapsal. Hodnotíme tedy slovem **Nesplnil**.

Ze čtyř položek z oblasti grafomotoriky a kresby Adam všechny položky nesplnil, tudíž ani jednu položku nenaznačil, ani nedokázal splnit.

Co se týče oblasti grafomotoriky a kresby Adamovi dělaly problémy, jak grafomotorika, tak i kresba. Snažil se ale malovat obrázky, psát číslice a písmena.



**Graf 26: Grafomotorika a kresba-Adam**

Pomocí Edukačně-hodnotícího profilu byla stanovena vývojová úroveň Adama v oblasti **grafomotoriky a kresby** na **24-30 měsíců= 2-2,5 rokům**.

7) A) Sebeobsluha-stravování (jídlo, pití) a stolování: 60-72 měsíců (6. rok)  
- 4 položky

První položka se týkala toho, že si měl Adam nabrat přiměřenou dávku jídla. Adam si nebral přiměřenou dávku jídla. Hodnotíme tedy slovem **Nesplnil**.

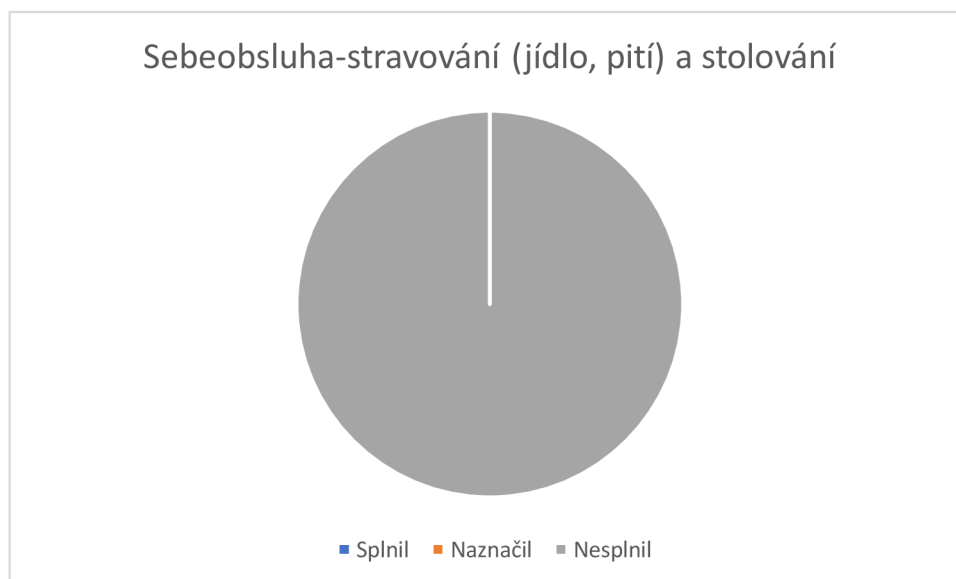
Druhá položka se týkala adekvátního používání nože a vidličky. Adam nepoužíval adekvátně nůž a vidličku. Hodnotíme tedy slovem **Nesplnil**.

Třetí položka se týkala mazání chleba. Adam si nenamazal chleba. Hodnotíme tedy slovem **Nesplnil**.

Čtvrtá položka se týkala toho, že si měl Adam nalít polévku. Adam si nedokázal nalít polévku. Hodnotíme tedy slovem **Nesplnil**.

Ze čtyř položek z oblasti sebeobsluhy-stravování (jídla, pití) a stolování Adam všechny položky nesplnil, to znamená, že ani jednu položku nenaznačil, ani ji nedokázal splnit.

Co se týče oblasti sebeobsluhy-stravování u Adama bylo velmi neúspěšné.



**Graf 27: Sebeobsluha-stravování (jídlo, pití) a stolování-Adam**

Pomocí Edukačně-hodnotícího profilu byla stanovena vývojová úroveň Adama v oblasti **sebeobsluhy-stravování (jídlo, pití) a stolování** na **18-24 měsíců= 1,5- 2 roky**.

7) B) Sebeobsluha-oblékání: 60-72 měsíců (6. rok) - 3 položky

První položka se týkala toho, jestli si Adam začínal zapínat zip. Adam naznačil, že si chtěl zapnout zip, a s dopomocí si dokázal zip zapnout. Hodnotíme tedy slovem **Naznačil**.

Druhá položka se týkala toho, jestli si Adam obracel oděv, když byl naruby. Adamovi se někdy povedlo samotnému obrátit oděv, když byl naruby, ale někdy potřeboval dopomoc. Hodnotíme tedy slovem **Naznačil**.

Třetí položka se týkala toho, jestli se Adam učil skládat oblečení. Adam se učil skládat oblečení, věděl, co má dělat, ale složil ho jen s dopomocí. Hodnotíme tedy slovem **Naznačil**.

Ze tří položek z oblasti sebeobsluhy-oblékání Adam žádnou položku nesplnil, tři položky naznačil a žádnou položku neměl splněnou.

Co se týče oblasti sebeobsluhy-oblékání Adam zvládal dobře, až na drobné výjimky.



**Graf 28: Sebeobsluha-oblékání-Adam**

Pomocí Edukačně-hodnotícího profilu byla stanovena vývojová úroveň Adama v oblasti **sebeobsluhy-oblékání** na **36-48 měsíců=3-4 roky**.

7) C) Sebeobsluha-umývání: 60-72 měsíců (6. rok) - 3 položky

První položka se týkala toho, jestli se Adam uměl pod dohledem namydřit při sprchování nebo koupání. Adam pomáhal spolupracovat při sprchování. Hodnotíme tedy slovem **Naznačil**.

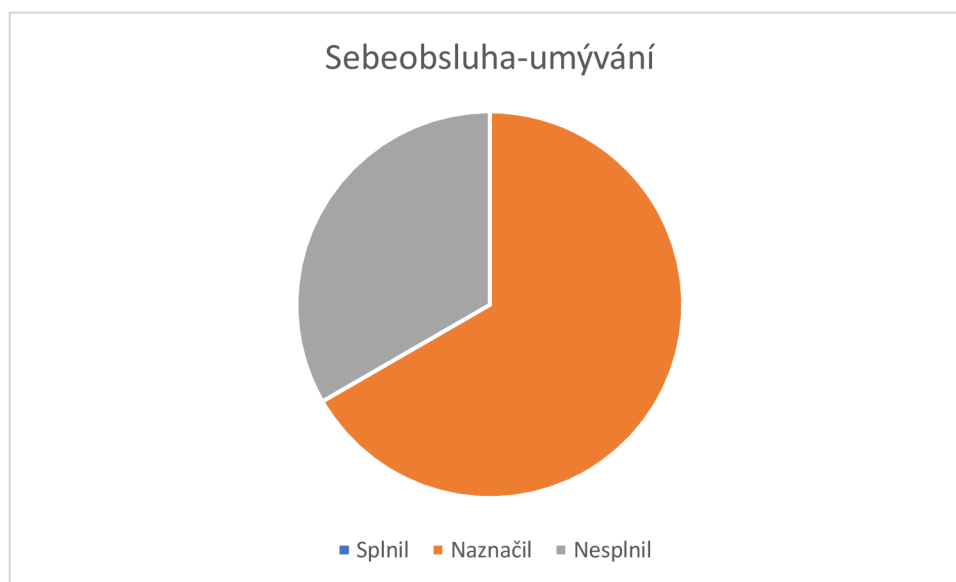
Druhá položka se týkala toho, jestli se Adam snažil umýt si vlasy, jestli věděl, jak se to dělá. Adam věděl, jak se myjí vlasy, ale pouze po tom,

co se mu vlasy začaly mýt, pak teprve spolupracoval. Hodnotíme tedy slovem **Naznačil**.

Třetí položka se týkala toho, jestli Adam poznal, kdy se musel umýt, kdy měl špinavé ruce, pusy apod. Adam nepoznal, kdy se musel umýt a kdy měl špinavé ruce a pusy. Hodnotíme tedy slovem **Nesplnil**.

Ze tří položek z oblasti sebeobsluhy-umývání Adam nesplnil jednu položku, naznačil dvě položky, tudíž žádnou položku nedokázal splnit.

Co se týče oblasti sebeobsluhy-umývání byl Adam částečně soběstačný, ale zapomínal na mytí rukou po močení.



**Graf 29: Sebeobsluha-umývání-Adam**

Pomocí Edukačně-hodnotícího profilu byla stanovena vývojová úroveň Adama v oblasti **sebeobsluhy-umývání** na **36 měsíců= 3 roky**.

7) D) Sebeobsluha-používání WC: 60-72 měsíců (6. rok) - 2 položky

První položka se týkala toho, jestli Adam chodil na WC (malou stranu) úplně samostatně. Adam uměl chodit na WC (malou stranu) samostatně, ale většinou když se šlo močit hromadně. Sám si nedokázal říct o to,

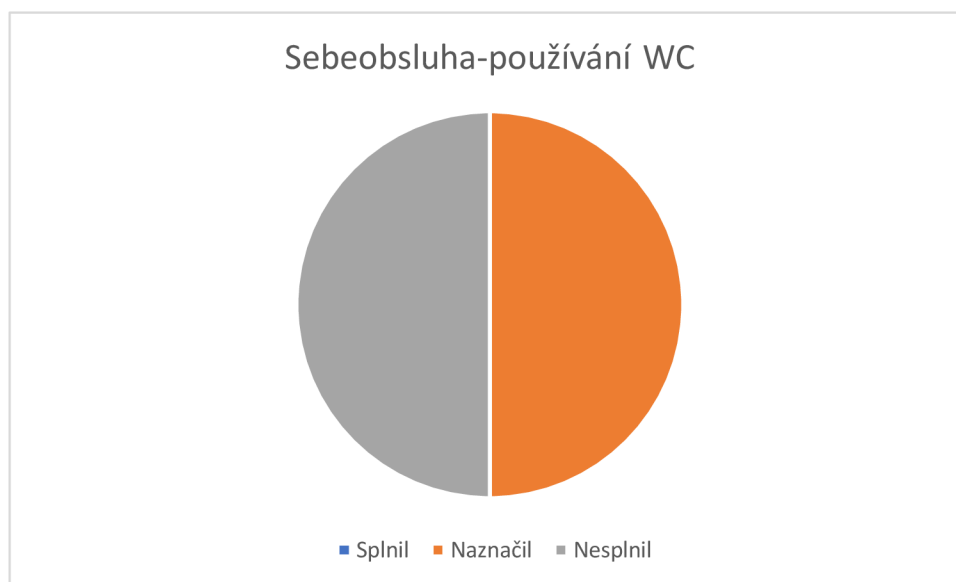


že se mu chce močit, tedy pomočoval se. Hodnotíme tedy slovem **Naznačil**.

Druhá položka se týkala utření se po velké straně utřel za mírného dohledu. Adam se po velké straně za mírného dohledu nedokázal utřít. Hodnotíme tedy slovem **Nesplnil**.

Ze dvou položek z oblasti sebeobsluhy-používání WC Adam jednu položku nesplnil, jednu položku naznačil, tudíž žádnou položku nedokázal splnit.

Co se týče oblasti sebeobsluhy-používání WC byl Adam částečně soběstačný, ale nedokázal se utřít po velké straně.



**Graf 30: Sebeobsluha-používání WC-Adam**

Pomocí Edukačně-hodnotícího profilu byla stanovena vývojová úroveň Adama v oblasti **sebeobsluhy-používání WC** na **18 měsíců= 1,5 roku**.

8) C) Vnímání-taktilní: 60-72 měsíců (6. rok) - 1 položka

První položka se týkala toho, že měl Adam za úkol rozpoznat hmatem geometrické tvary (např. hvězdy, obdélník, ovál, víceúhelník). Adam

nerozpoznal hmatem tyto zmiňované geometrické tvary. Hodnotíme tedy slovem **Nesplnil**.

Jednu jedinou položku z oblasti vnímání-taktilního Adam nesplnil, tudíž jí nejen nedokázal splnit, ale ani ji nedokázal naznačit.

Co se týče oblasti vnímání-taktilního bylo pro Adama náročné rozeznat složitější rozmanitosti geometrických tvarů.



**Graf 31: Vnímání-taktilní-Adam**

Pomocí Edukačně-hodnotícího profilu byla stanovena vývojová úroveň Adama v oblasti **vnímání-taktilního** na **36 měsíců= 3 roky**.

9) Abstraktně vizuální myšlení: 60-72 měsíců (6. rok) - 7 položek

První položka se týkala toho, jestli Adam dokázal seřadit tři obrázky dle probíhajícího děje (plnění denní rutiny- např. vezme kartáček na zuby, dá pastu, čistí si zuby apod.). Adam nepochopil zadání. Hodnotíme tedy slovem **Nesplnil**.

Druhá položka se týkala skládání kostek různých barev dle nakreslené předlohy. Adam neskládal kostky různých barev dle nakreslené předlohy. Hodnotíme tedy slovem **Nesplnil**.

Třetí položka se týkala přiřazení číslic a písmen. Adam nepřihradil číslice a písmena. Hodnotíme tedy slovem **Nesplnil**.

Čtvrtá položka se týkala toho, jestli Adam vybral ze souboru obrázkových karet, na kterých byly zobrazeny kruhy dělené na výseče (např.  $\frac{1}{2}$ ,  $\frac{1}{3}$ ,  $\frac{1}{4}$  apod.) vždy dvě stejné. Adam vybral vždy dvě stejné obrázkové karty ze souboru, na kterých byly zobrazeny kruhy dělené na výseče. Hodnotíme tedy slovem **Splnil**.

Pátá položka se týkala toho, jestli Adam přiřadil k číslici 1 odpovídající počet předmětů. Adam nepřihradil k číslici 1 odpovídající počet předmětů. Nepochopil zadání. Hodnotíme tedy slovem **Nesplnil**.

Šestá položka se týkala seřazení pěti obrázků podle probíhajícího se děje (např. příběh: dítě jde do obchodu koupit bonbony). Adam příběh poskládal za sebou téměř správně, s drobnými chybami. Hodnotíme tedy slovem **Naznačil**.

Sedmá položka se týkala toho, jestli Adam vybral ze souboru karet s různým počtem a polohou prvků vždy dvě stejné karty. Adam vybral někdy správně dvě stejné karty a někdy špatně. Hodnotíme tedy slovem **Naznačil**.

Ze sedmi položek z oblasti abstraktně vizuálního myšlení Adam nesplnil čtyři položky, naznačil dvě položky a jednu položku splnil.

Co se týče abstraktně vizuálního myšlení, se dařilo Adamovi v seřazování obrázků podle probíhajícího se děje a v nacházení dvou stejných karet. Jinak činnosti, které jsou dány na vyšší věk, než jsou dva roky, tak ty Adam nezvládal, tudíž je vyhodnocena vývojová úroveň na dva roky = 24 měsíců.



**Graf 32: Abstraktně vizuální myšlení-Adam**

Pomocí Edukačně-hodnotícího profilu byla stanovena vývojová úroveň Adama v oblasti **abstraktně vizuálního myšlení** na **24 měsíců= 2 roky**.

## 5.8 Vyhodnocení výsledků případových studií

### Případová studie č.1

Ondřej nejvíce uspěl v oblasti sebeobsluha-oblékání, ve které se dostal na vývojovou úroveň třech až čtyřech roků. Nejméně uspěl v oblasti komunikace-expresivní řeč, ve které se dostal na vývojovou úroveň jednoho roku, a také v oblasti imitace-verbální, ve které dosáhl vývojové úrovně jednoho roku.

### Případová studie č.2

Adam nejvíce uspěl v oblasti sebeobsluha-oblékání, ve které se dostal na vývojovou úroveň třech až čtyřech roků. Nejméně uspěl v oblasti komunikace-expresivní řeč, ve které se dostal na vývojovou úroveň jednoho roku, a také v oblasti imitace-verbální, ve které dosáhl vývojové úrovně jednoho roku.

## **Sestavení vhodného edukačního plánu pro oba chlapce**

Edukační plán pro oba chlapce s PAS a s jejich diagnostikovaným středně těžkým mentálním postižením bude zaměřený na procvičování a zdokonalení v těch oblastech, ve kterých chlapci nejvíce strádali.

Podle Čadilové a Žampachové (2008) je edukační plán nejdůležitějším pomocníkem při zapojení jedince do výchovně-vzdělávacího procesu.

## **Edukační plán činností pro Ondřeje a Adama**

Edukační plán pro Ondřeje a Adama obsahuje činnosti zaměřené na oblast komunikace-expresivní řeč-verbální vyjadřování a na oblast imitace-verbální.

### **Činnosti zaměřené na oblast komunikace-expresivní řeč**

Ondřej a Adam budou mít za úkol procvičovat zvuky dopravních prostředků. Chlapci dostanou dřevěnou zvukovou vkládačku, před kterou budou dány jednotlivé dopravní prostředky. Ty budou vydávat zvuky, když je chlapci budou dávat do vkládačky. Chlapcům při každém zvuku dopravních prostředků se bude říkat, co je to za konkrétní dopravní prostředek, a následně se jim předvede jeho zvuk.

Pomůcka: dřevěná zvuková vkládačka

Časová náročnost: 10-15 minut

Cíle tohoto cvičení: rozvoj sluchového vnímání, částečné rozmluvení se ve smyslu zachycení zvuků a jejich následné interpretace, procvičování jemné motoriky

Ondřej a Adam budou mít za úkol poslouchat nahrané zvuky v komunikátoru, které budou zaměřeny na téma rodina. Chlapci v něm budou mít k dispozici obrázky členů rodiny a budou si je společně s paní učitelkou ukazovat a poslouchat při tom nahraný zvuk z komunikátoru.

Ke komunikátoru budou mít chlapci dány fotografie ze své rodiny, které budou pokládat za pomoci paní učitelky na obrázky členů rodiny do komunikátoru, podle toho, kdo na jaké místo, v rodině patří, což znamená, že fotografii maminky budou chlapci pokládat na obraz maminky v komunikátoru a fotografii tatínka budou pokládat na obraz tatínka v komunikátoru.

Pomůcky: komunikátor, zalaminované obrázky členů rodiny, fotografie členů rodiny

Časová náročnost: 10-15 minut

Cíle tohoto cvičení: rozvoj zrakového vnímání, uchopení představy o rodině v zjednodušené podobě, zachycení slov rodinných příslušníků a jejich následná možná interpretace

Činnosti zaměřené na oblast imitace-verbální

Ondřej a Adam budou mít za úkol napodobovat vokalizaci dospělého. Bude se jednat hlavně o napodobení citoslovců, v podobě pocitů, z kterých paní učitelka použije slova fuj, hurá a au. Při vyřknutí konkrétního citoslovce bude znázorněna taková grimasa, která k němu patří. Když bude paní učitelka říkat fuj, tak se zašklebí, když bude říkat hurá, tak se bude usmívat, mít radost a bude zvedat ruce nahoru, a když bude vyslovovat slovo au, tak se bude držet za nohu, přičemž si bude foukat bolístku.

Pomůcka: žádná

Časová náročnost: 5-10 minut

Cíle tohoto cvičení: rozvoj emocionality, mluvy a učení se nápodobou

Ondřej a Adam budou mít za úkol shlédnout předtočené video na tabletu, na kterém bude nahraná paní učitelka, která bude předvádět zvuky

za pomoci třech zvířecích plyšáků, které budou symbolizovat konkrétní zvířata, a to psa, kočku a koně. Chlapci se pokusí postupně napodobit zvuky všech zvířat, kdy při každém zvuku konkrétního zvířete jim do ruky bude dán konkrétní zvířecí plyšák.

Pomůcky: tablet, tři zvířecí plyšáci

Časová náročnost: 10 minut

Cíle: nápodoba za pomoci tabletu, orientace v prostoru a rozvíjení abstraktně vizuálního myšlení.

## 6 DISKUZE

Bakalářská práce se v designu případových studií zabývá využitím Edukačně-hodnotícího profilu dítěte s PAS do sedmi let, ve kterém jsou uvedené jednotlivé oblasti, v nichž jsou konkrétní položky určené podle věku.

Pomocí případové studie dvou chlapců s PAS se souběžnou komorbiditou mentální postižení nám na základě provedeného kvalitativního výzkumu byly zodpovězeny obě výzkumné otázky.

Odpověď na výzkumnou otázku č.1, která zněla, ve které ze vykonávaných oblastí byli chlapci s PAS se souběžnou komorbiditou mentální postižení nejvíce a nejméně úspěšní.

Vzhledem k úspěšně provedenému výzkumnému šetření se nám podařilo nalézt odpověď na otázku. Odpověď zní, že chlapci s PAS se souběžnou komorbiditou mentální postižení byli nejvíce úspěšní v oblasti sebeobsluhy, konkrétně v podoblasti oblékání. Dosáhli v ní vývojové úrovně třech až čtyřech roků. Zato nejméně úspěšní byli chlapci s PAS se souběžnou komorbiditou mentální postižení v oblasti komunikace, konkrétně v podoblasti expresivní řeč-verbální vyjadřování, kde dosáhli vývojové úrovně jednoho roku. Klenková (2006) uvádí, že u jedinců se středně těžkou mentální retardací nastupuje začátek vývoje řeči kolem třetího roku, někdy dokonce až po šestém roku věku.

Chlapci byli nejméně úspěšní, také v oblasti imitace, konkrétně v podoblasti verbální. Dosáhli v ní vývojové úrovně jednoho roku. Kulíšková 2018 in Valenta, Michalík, Lečbych, a kol., (2018) uvádí, že u jedinců se středně těžkým mentálním postižením bude řeč vyvinuta pouze na prvosignální úrovni, což odpovídá jejich konkrétnímu myšlení.



Odpověď na výzkumnou otázku č.2, která zněla, do jaké míry zasahovalo u chlapců s PAS do sledovaných oblastí jejich souběžná komorbidita mentální postižení?

Vzhledem k úspěšně provedenému výzkumnému šetření se nám podařilo nalézt odpověď na otázku. Odpověď zní, že u chlapců s PAS do všech zkoumaných oblastí do velké míry zasahovala jejich souběžná komorbidita mentální postižení. Pipeková (2006) zmiňuje, že u jedinců se středně těžkým mentálním postižením je do velké míry narušena schopnost řešení, které se týkají náročnějších situací, při kterých je vyžadována samostatnost, nezávislost a soběstačnost.

Je nutno zdůraznit, že chlapci mají nejen deficity, které se týkají jejich diagnostikovaného středně těžkého mentálního postižení, ale mají i deficit v diagnostické triádě PAS, mezi kterou patří deficit v oblasti sociálního chování a působení, v oblasti komunikace, jak verbální, tak neverbální, a také v oblasti představitivosti a stereotypního chování.

## ZÁVĚR

Bakalářská práce se zaměřila na využití Edukačně-hodnotícího profilu dítěte s PAS do sedmi let, ve kterém je závěr takový, že oba chlapci měli podobně stanovené vývojové úrovně v jednotlivých oblastech, tudíž jim byl sestaven stejný edukační plán s činnostmi, ve kterých byli nejméně úspěšní.

Hlavním cílem bylo stanovit vývojovou úroveň dvou chlapců s PAS s komorbiditou mentální postížení v jednotlivých vykonávaných oblastech za pomoci Edukačně-hodnotícího profilu. Na základě vyhodnocení výzkumného šetření byla stanovena vývojová úroveň obou chlapců v jednotlivých oblastech, která ponejvíce odpovídala dvou rokům=24 měsícům.

Dílčím cílem bylo sestavit vhodný edukační plán činností pro dva chlapce s PAS s komorbiditou mentální postížení z nejméně úspěšných vykonávaných oblastí. Na základě vyhodnocení dvou nejméně úspěšných vykonávaných oblastí, které byly u obou chlapců stejné, jim byl sestaven stejný edukační plán s činnostmi. Sestavený edukační plán obsahuje dvě činnosti z oblasti Komunikace, konkrétně z podoblasti expresivní řeč-verbální vyjadřování, a také jsou v něm obsaženy dvě činnosti z oblasti Imitace, konkrétně z podoblasti verbální. Všechny čtyři činnosti v sestaveném edukačním plánu se zaměřují na verbální složku, kterou mají oba chlapci výrazně oslabeny.

Byly naplněny oba cíle, na která se bakalářská práce zaměřovala.

Bakalářská práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. Teoretická část má čtyři kapitoly. První kapitola obsahuje PAS v kontextu současného stavu poznatků, druhá je zaměřena na diagnostiku PAS, třetí se věnuje systému péče a vzdělávání dětí s autismem a ve čtvrté se nachází výchova a vzdělávání dětí s PAS v mateřské škole speciální. Obsahuje, jak poznatky,

které se týkají PAS, ale také ty, které se týkají středně těžkého mentálního postižení.

Empirická část zahrnuje výzkumné šetření, které se realizovalo kvalitativní metodou v designu případové studie. Výsledky z jednotlivých vykonávaných oblastí jsou za pomoci Edukačně-hodnotícího profilu zaznamenány pomocí kruhových diagramů a následně popsány. U obou chlapců je nutné využívat vhodných kompenzačních pomůcek.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

### Literární zdroje

- ADAMUS, Petr. *Edukace žáků s poruchou autistického spektra v kontextu rozvoje klíčových kompetencí*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7464-661-4.
- ADAMUS, Petr, Alica VANČOVÁ a Monika LÖFFLEROVÁ. *Poruchy autistického spektra v kontextu aktuálních interdisciplinárních poznatků*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2017. ISBN 978-80-7464-957-8.
- BARTOŇOVÁ, Miroslava, Barbora BAZALOVÁ a Jarmila PIPEKOVÁ. *Psychopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-161-4.
- BAZALOVÁ, Barbora. *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1195-2.
- BENDO VÁ, Petra a Pavel ZIKL. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3854-3.
- ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Edukačně-hodnotící profil dítěte s poruchou autistického spektra*. 4. vydání. Praha: Pasparta, 2015. ISBN 978-80-905993-6-9.
- ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a Věra ČADILOVÁ. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3377-6.
- ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Rozvoj sociálních dovedností u dětí s autismem: (pro děti předškolního věku a pro děti se sníženými rozumovými schopnostmi)*. Praha: Pasparta, [2017]. ISBN 978-80-88163-49-7.
- ČADILOVÁ, Věra, Hynek JŮN a Kateřina THOROVÁ. *Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-319-2.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.

- HRDLIČKA, Michal a Vladimír KOMÁREK, ed. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. 2., dopl. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0686-6.
- KEJKLIČKOVÁ, Ilona. *Vady řeči u dětí: návody pro praxi*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3941-0.
- KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie*. Praha: Grada Publishing, 2006. Pedagogika. ISBN 80-247-1110-9.
- KVĚTOŇOVÁ, Lea, ed. *Edukace dětí se speciálními potřebami v raném a předškolním věku*. Brno: Paido, 2004. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-063-8.
- MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Petr HANÁK. *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-244-3050-8.
- PIPEKOVÁ, Jarmila, ed. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.
- PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.
- SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 2., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: GRADA Publishing, 2016. Pedagogika. ISBN 978-80-271-0095-8.
- SUCHÁNKOVÁ, Eliška. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0698-9.
- SVOBODA, Mojmír, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-545-8.
- SYSLOVÁ, Zora, Jana KRATOCHVÍLOVÁ a Táňa FIKAROVÁ. *Pedagogická diagnostika v MŠ: práce s portfoliem dítěte*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1324-6.
- ŠPORCLOVÁ, Veronika. *Autismus od A do Z*. V Praze: Pasparta, 2018. ISBN 978-80-88163-98-5.

- ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 4., přeprac. Praha: Portál, 2011. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-889-0.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7.
- THOROVÁ, Kateřina. *Výjimečné děti: Aspergerův syndrom: [informační příručka]*. 2. vyd. Praha: APLA, c2007. ISBN 978-80-254-6341-3.

### **Elektronické zdroje**

- Dětský úsvit, Jim Sinclair, 2021 [online]. [cit.2021-04-20]. Dostupné z <http://detskyusvit.cz/autismus/>
- Dudová Iva, Mohaplová Markéta. Poruchy autistického spektra- 1. díl. *Pediatric pro praxi*,2016. [online]. Praha [cit.2021-05-15]. Dostupné z <https://www.pediatricpropraxi.cz/pdfs/ped/2016/03/05.pdf>
- Dudová Iva, Mohaplová Markéta. Poruchy autistického spektra- 2.díl. *Pediatric pro praxi*,2016. [online]. Praha [cit.2021-05-17]. Dostupné z <https://www.pediatricpropraxi.cz/pdfs/ped/2016/04/02.pdf>
- Chris Plauché Johnson, Scott M. Myers and the Council on Children With Disabilities. *Identifiacion and Evulation of Children With Autism Spectrum Disorders*, 2007. [online]. [cit.2021-05-12]. Dostupné z <https://pediatrics.aappublications.org/content/120/5/1183.short>
- Karoly Horvath, Jay A. Perman. *Autism and gastrointestinal symptoms*, 2002. [online]. [cit.2021-06-02]. Dostupné z <https://link.springer.com/article/10.1007/s11894-002-0071-6>
- Mateřská škola speciální Štítného 3 v Českých Budějovicích,2021 [online]. [cit.2021-06-17]. Dostupné z <http://www.stitnehocb.cz/materska-skola-specialni>
- Mezinárodní klasifikace nemocí, 2021. [online]. Praha: Český statistický úřad [cit. 2021-04-03]. Dostupné z <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F84>

- Mezinárodní klasifikace nemocí, 2021. [online]. Praha: Český statistický úřad [cit.2021-04-20]. Dostupné z <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F80-F89>
- Mezinárodní klasifikace nemocí, MKN-10, Databáze léčiv, 2021 [online]. [cit.2021-05-25]. Dostupné z <https://mediately.co/cz/icd/F00-F99/set/F80-F89/cls/F84.3/jina-d-tska-dezintegra-ni-porucha>
- Mezinárodní klasifikace nemocí, MKN-10, Databáze léčiv, 2021 [online]. [cit.2021-05-26]. Dostupné z <https://mediately.co/cz/icd/F00-F99/set/F80-F89/cls/F84.4/hyperaktivni-porucha-sdruzena-s-mentalni-retardaci-a-stereotypnimi-pohyby>
- Richard R. Simpson, Nancy A. Mundschenk, L.Juane Heflin. Issues, Policies and Recommendations for Improving the Education of Learners With Autism Spectrum Disorders, 2011. [online]. [cit.2021-05-16]. Dostupné z <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1044207310394850>
- Saskia J.M. Palmen, Herman van Engeland, Patrik R.Hof, Christoph Schmitz. Neuropathological findings in autism, 2004. [online]. [cit.2021-06-08]. Dostupné z <https://academic.oup.com/brain/article/127/12/2572/335111?login=true>
- Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2017 [online]. [cit. 2021-06-17]. Dostupné z [http://www.stitnehocb.cz/images/dokumenty/SVP/svp\\_01\\_ms.pdf](http://www.stitnehocb.cz/images/dokumenty/SVP/svp_01_ms.pdf)
- Vaňková Michaela. Výchova dítěte s autismem [online]. Praha 2014 [cit.2021-04-21]. Dostupné z [https://nadejeproautismus.cz/wp-content/uploads/2021/03/SP\\_Vychova-ditete-s-autismem\\_Michaela-Vankova.pdf](https://nadejeproautismus.cz/wp-content/uploads/2021/03/SP_Vychova-ditete-s-autismem_Michaela-Vankova.pdf).
- Seminární práce. Vyšší odborná škola sociálně pedagogická a teologická. Vedoucí práce Michal Kaplánek.
- Vyhláška č.27/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních [online]. [cit.2021-06-16]. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>

## SEZNAM ZKRATEK

APLA	Asociace lidí pomáhajících s autismem
DSM	IV-Diagnostický statistický manuál IV. revize
IVP	individuální vzdělávací plán
MKN-10	Mezinárodní klasifikace nemocí 10. revize
MŠ	mateřská škola
odst.	odstavec
PAS	Poruchy autistického spektra
PDW	Pražský dětský Wechsler
PPP	pedagogicko psychologická poradna
RVP	rámcový vzdělávací program
SPC	speciálně pedagogická centra
SVP	speciálně vzdělávací potřeby
ŠPZ	školská poradenská zařízení
ŠVP	školní vzdělávací program
TVP	třídní vzdělávací program
VOKS	Výměnný obrázkový komunikační systém
WAIS-R	Wechslerova inteligenční škála pro dospívající
WISC III.	Wechslerova inteligenční škála pro děti
ZŠ	základní škola



## SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Sociální vývoj-Ondřej .....	58
Graf 2: Komunikace-receptivní řeč-Ondřej .....	61
Graf 3: Komunikace-expresivní řeč-verbální vyjadřování-Ondřej.....	63
Graf 4: Imitace-motorická-Ondřej.....	64
Graf 5: Imitace-sociální-Ondřej .....	66
Graf 6: Imitace-verbální-Ondřej.....	67
Graf 7: Jemná motorika-Ondřej.....	70
Graf 8: Hrubá motorika-Ondřej .....	71
Graf 9: Grafomotorika a kresba-Ondřej.....	73
Graf 10: Sebeobsluha-stravování (jídlo, pití) a stolování-Ondřej.....	74
Graf 11: Sebeobsluha-oblékání-Ondřej.....	75
Graf 12: Sebeobsluha-umývání-Ondřej .....	76
Graf 13: Sebeobsluha-používání WC-Ondřej.....	77
Graf 14: Vnímání-zrakové-Ondřej .....	78
Graf 15: Vnímání-sluchové-Ondřej.....	79
Graf 16: Vnímání-taktilní-Ondřej.....	80
Graf 17: Abstraktně vizuální myšlení-Ondřej .....	82
Graf 18: Sociální vývoj-Adam.....	83
Graf 19: Komunikace-receptivní řeč-Adam.....	84
Graf 20: Komunikace-expresivní řeč-verbální vyjadřování-Adam .....	86
Graf 21: Imitace-motorická-Adam .....	87
Graf 22: Imitace-sociální-Adam.....	88
Graf 23: Imitace-verbální-Adam .....	89
Graf 24: Jemná motorika-Adam .....	90
Graf 25: Hrubá motorika-Adam.....	91
Graf 26: Grafomotorika a kresba-Adam.....	95
Graf 27: Sebeobsluha-stravování (jídlo, pití) a stolování-Adam.....	96
Graf 28: Sebeobsluha-oblékání-Adam.....	97
Graf 29: Sebeobsluha-umývání-Adam.....	98

Graf 30: Sebeobsluha-používání WC-Adam .....	99
Graf 31: Vnímání-taktilní-Adam.....	100
Graf 32: Abstraktně vizuální myšlení-Adam .....	102

## SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Denní režim.....	59
Obrázek 2: Smajlíci s emocemi .....	65
Obrázek 3: Stříhání nůžkami po rovné čáře .....	68
Obrázek 4: Nalepování geometrických tvarů .....	69
Obrázek 5: Kresba postavy.....	72
Obrázek 6: Kresba domu .....	72
Obrázek 7: Kresba postavy.....	92
Obrázek 8: Přepis dvou písmen A a C .....	93
Obrázek 9: Přepis dvou číslic 3 a 5.....	93
Obrázek 10: Kresba geometrických tvarů .....	94