

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra psychologie

KOMUNIKAČNÍ A SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI U
DĚTÍ S PAS V SOUVISLOSTI SE ŠKOLNÍ
ZRALOSTÍ

COMMUNICATION AND SOCIAL SKILLS OF ASD CHILDREN IN
RELATION WITH SCHOOL READINESS



Bakalářská diplomová práce

Autor: **Nikola Střelcová**

Vedoucí práce: **Mgr. Lucie Viktorová, Ph.D.**

Olomouc

2019

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí práce Mgr. Lucii Viktorové, Ph.D. za její pozitivní přístup, cenné rady a čas, který je v akademických sférách velmi vzácný. Mé poděkování patří také Mgr. Martině Vrtalové za poskytnutí dokumentů pro analýzu dat a její laskavý a vstřícný přístup. Ráda bych poděkovala také Mgr. Silvii Kubišové za informace a zprostředkování respondentů pro dotazníkové šetření. Díky patří rovněž Mgr. Marii Chovancové za zprostředkování respondentů pro dotazníkové šetření a ochotu. V neposlední řadě mé poděkování patří také respondentům, bez kterých by tato práce nemohla vzniknout, mé rodině a blízkým.

Místopřísežně prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou práci na téma: „Komunikace a sociální dovednosti u dětí s PAS v souvislosti se školní zralostí“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne

Podpis

OBSAH

ÚVOD.....	5
1 PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA	6
1.1. Vznik poruch autistického spektra	7
1.2. Klasifikace poruch autistického spektra	9
1.2.1 Dětský autismus	9
1.2.2 Atypický autismus	10
2 KOMUNIKACE A SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI U DĚTÍ S PAS.....	11
2.1. Vývoj komunikace.....	11
2.2. Vývoj sociálních dovedností	15
3 MOŽNOSTI PRÁCE S DĚTMI S PORUCHAMI AUTISTICKÉHO SPEKTRA.....	19
3.1. Strukturované učení	21
3.1.1 Strukturalizace	21
3.1.2 Individualizace	22
3.1.3 Vizualizace	23
3.1.4 Motivace	23
3.2. TEACCH	24
3.3. ABA terapie	24
3.4. Nácvik sociálních dovedností.....	25
3.5. Feuersteinova metoda (Mediated self-talk – MST).....	26
3.6. Náhradní komunikace (Augmentative communication).....	27
3.7. Zmírnění problémového chování	29
3.8. Další přístupy.....	30
4 ŠKOLNÍ ZRALOST	31
4.1. Sociální zralost	33
4.2. Řečová zralost	34
4.3. Školní zralost u dětí s PAS	36
5 VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ S PAS	37
5.1. Možnosti vzdělávání pro děti s PAS	39
5.2. Asistent pedagoga.....	41
5.3. Specifika vzdělávání dětí s PAS.....	42
6 ODKLAD POVINNÉ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY	45
6.1. Odklad školní docházky u dětí s PAS	47
7 LEGISLATIVA VZDĚLÁVÁNÍ.....	48
8 VÝZKUMNÝ PROBLÉM, CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	50
8.1. Výzkumný problém	50
8.2. Výzkumné cíle a otázky	52

9	METODOLOGICKÝ RÁMEC VÝZKUMU	53
9.1.	Design výzkumu	53
9.2.	Průběh výzkumu	53
9.3.	Metody získávání dat	54
9.4.	Výzkumný soubor	56
9.5.	Zpracování a analýza dat	58
10	ETICKÉ ASPEKTY VÝZKUMU	60
11	VÝSLEDKY	62
11.1.	ANALÝZA ZPRÁV Z VYŠETŘENÍ	63
11.1.1	Komunikace před odkladem školní docházky	63
11.1.2	Sociální dovednosti před odkladem školní docházky	66
11.1.3	Komunikace po odkladu školní docházky	69
11.1.4	Sociální dovednosti po odkladu školní docházky	71
11.2.	ANALÝZA DOTAZNÍKŮ VYPLNĚNÝCH RODIČI DĚTÍ S PAS	75
11.2.1	Komunikace po odkladu školní docházky dle rodičů	75
11.2.2	Sociální dovednosti po odkladu školní docházky dle rodičů	76
11.2.3	Rodiče dětí s pas o školní zralosti	76
12	ODPOVĚDI NA VÝZKUMNÉ OTÁZKY	79
12.1.	VÝZKUMNÁ OTÁZKA Č. 1	79
12.2.	VÝZKUMNÁ OTÁZKA Č. 2	82
12.3.	VÝZKUMNÁ OTÁZKA Č. 3	82
13	DISKUZE	85
13.1.	Výsledky výzkumu	85
13.1.1	Výzkumná otázka č. 1	85
13.1.2	Výzkumná otázka č. 2	89
13.1.3	Výzkumná otázka č. 3	89
13.2.	Limity	91
13.3.	Doporučení pro další výzkum	92
13.4.	Přínosy práce	93
14	ZÁVĚRY	94
SOUHRN		96
LITERATURA		99
PŘÍLOHY		105

ÚVOD

Vzdělání je pro většinu lidí jednou ze základních hodnot. Patří mezi důležitá práva dítěte a zároveň je povinné pro všechny děti bez ohledu na specifické potřeby, tudíž i pro děti s poruchami autistického spektra. Většina rodičů chce pro své dítě to nejlepší a zároveň vědí, že školní docházka dítě ovlivňuje ve velké míře. Proto se k nástupu jejich dítěte do školy často pojí spousta otázek, nejistot a obav. Setkala jsem se s rodiči autistických dětí, kteří si kladli otázku, zda mají pro své dítě zařídit odklad školní docházky a uvažovali, jestli jim rok odkladu prospěje. Kontakt s rodiči dětí s touto diagnózou byl jedním z hlavních podnětů pro zpracování předkládané bakalářské práce.

Rozhodla jsem se zabývat školní zralostí a s ní spojeným odkladem školní docházky u dětí s poruchami autistického spektra. Hlavním cílem této práce je zhodnotit, zda během roku odkladu školní docházky může dojít u dětí s PAS ke zlepšení v oblasti komunikace a sociálních dovedností, neboť tyto oblasti představují hlavní deficity diagnózy PAS a zároveň jsou velmi podstatné pro úspěšné zvládnutí školní docházky.

V teoretické části práce bude čtenář seznámen s problematikou poruch autistického spektra, specifiky komunikace a sociálních dovedností u této diagnózy. Prostor bude věnován také metodám a pomůckám pro děti s PAS. Dále bude popsána školní zralost s důrazem na zralost v oblasti sociální a řečové. Popsán bude rovněž odklad školní docházky. V závěru teoretické části dojde ke zmínce o legislativě týkající se vzdělávání.

Výzkumná část představí kvalitativní výzkum, který obsahuje analýzu zpráv z vyšetření dětí s PAS před a po odkladu školní docházky a analýzu dotazníkového šetření s rodiči těchto dětí. Bude podrobněji popsán jeho design, výzkumný soubor, použité metody a na závěr výsledky tohoto výzkumného bádání.

1 PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Poruchy autistického spektra (dále PAS) spadají pod **pervazivní vývojové poruchy** (PDD). Ty patří mezi nejzávažnější poruchy dětského vývoje. Obtíže se promítají do všech oblastí života lidí s touto diagnózou, což právě slovo pervazivní vyjadřuje, neboť v překladu znamená – **vše pronikající** (Svoboda, Krejčířová, & Vágnerová, 2001). Autistické spektrum představuje skupinu specifických odchylek ve vývoji, které se vyskytují u každého jedince **v různé míře a intenzitě**. Tato skutečnost vyvolala v praxi potřebu vzniku všeobecného termínu, který by zastřešoval děti s co největší mírou symptomů, proto vznikl název **poruchy autistického spektra** (Thorová, 2016). Termín autismus je dnes již zastaralý, ovšem v tomto textu bude občas v rámci zestručnění použit.

K manifestaci pervazivních vývojových poruch dochází obvykle již v prvních letech života. Příznaky jsou většinou rozpoznány v průběhu druhého roku (12-24 měsíců), ovšem typické věkové rozmezí záleží také na konkrétním typu poruchy (American Psychiatric Association, 2015).

Schopler (1999), americký psycholog, poznamenal, že ve skutečnosti existuje tolik druhů neobvyklého chování, kolik je dětí s autismem. Přestože projevy a symptomy jsou u každého jedince rozdílné a dalo by se říci, že nenajdeme dvě děti se stejnou symptomatikou, existují společné oblasti, ve kterých mají lidé s PAS problémy. Ovšem i v těchto oblastech jsou dílčí projevy různé (Thorová, 2008). Lorna Wing, britská psychiatrická, formulovala tyto problémové oblasti a nazvala je **triádou poškození**. Patří sem **potíže v komunikaci, sociálním chování a představitosti** (Bazalová, 2017).

V současné době lze pozorovat nárůst výskytu této poruchy, což je způsobeno zpřesněním diagnostiky i přesnější specifikací této kategorie, která v minulosti mnohdy unikala pozornosti (Orel, 2016).

1.1. Vznik poruch autistického spektra

V rámci seznámení se základními teoriemi vzniku PAS může dojít k lepšímu pochopení deficitů vyplývajících z této diagnózy.

V minulosti byl autismus považován za neorganické postižení zapříčiněné nevhodnou mateřskou výchovou nebo stresem. Nyní existuje několik neurobiologických i psychologických konceptů vzniku této diagnózy. Neměly by být chápány jako protichůdné, nýbrž jako navzájem se doplňující (Hrdlička & Komárek, 2014). Dnes již víme, že poruchy autistického spektra vznikají na **neurobiologickém podkladě**. Narušeny jsou funkční systémy mozku, které se podílí na sociálních, komunikativních a integrativních schopnostech člověka. Díky mnoha výzkumům vědci identifikovali dvě mozkové oblasti, které se s velkou pravděpodobností na vzniku PAS podílí. Jedná se o dysfunkci temporálně-frontální oblasti mozku a dysfunkci mozkového kmene. V těchto oblastech byla zjištěna ztenčená šedá kůra mozková. Nicméně stále není možné jednoznačně určit příčinu a lokalizovat místo poruchy (Thorová, 2016). Současná teorie se přiklání k velmi **časnému poškození vyvíjejícího se mozku** u embrya mezi 24.-26. týdnem. Několik odborných studií provedených po celém světě prokázalo, že autistické chování je z velké části důsledkem náhodných nových mutací genů, které jsou potřebné pro vývoj mozku (Šporclová, 2018). Za klíčové se považují „clock“ geny zodpovědné za cerebelární časování informací. Když se mozek již intrauterinně chybně vyvíjí důsledkem je zcela jinak uspořádaný posteriorní asociační kortex s abundantními spoji mezi malými nezralými neurony. Konečným výsledkem je málo vyvinutý kortex anteriorní, který není dostatečně připravený převzít vedoucí roli (Hrdlička & Komárek, 2014).

Díky funkční magnetické resonanci se podařilo zjistit, že u lidí s autismem je menší zapojení předních a čelních částí mozku, které se podílí na vyšších úrovních myšlení. Zadní a postranní části mozku, které se podílí na vnímání jsou aktivovány více. Funkční magnetická resonance potvrdila rovněž existenci **sociální inteligence**. Několik jedinců bylo požádáno, aby se z fotografie snažili vyčíst, co si osoba myslí a co cítí. Při řešení úlohy byla u běžné populace zaznamenána zvýšená aktivita v amygdale, v horním spánkovém mozkovém závitu a v přední oblasti mozkové kůry. Amygdala u lidí s vysoce funkčním autismem a Aspergerovým syndromem **nevykazovala při řešení úkolu žádnou aktivaci** (Ošlejšková, 2008).

Teorií vzniku těchto poruch je celá řada, nyní zmíním ty, které nacházejí největší oblibu a zastání odborníků:

- **Teorie myslí** – tato teorie hovoří o kognitivní schopnosti, která umožňuje pochopení toho, že i druzí lidé mají svá přání, myšlenky a potřeby. Umožňuje dělat úsudky o duševních stavech lidí, které nelze přímo pozorovat. Díky této schopnosti je nám umožněno předvídat chování a odhadovat jeho důvody (Attwood, 2005). Je také základem pro empatii, utěšování, ale i schopnost lhát či podvádět (Thorová, 2016). Jejich chybění vede k deficitu v sociálním porozumění a fantazii. Z lidí se tak stávají nevypočitatelné bytosti, které svým nepochopitelným chováním narušují svět dítěte, proto takové dítě může zažívat úzkost. V důsledku toho se spousta autistických dětí uchyluje k rituálům, které přinášejí pocit bezpečí (Hrdlička & Komárek, 2014).
- **Teorie slabé centrální koherence** – koherence je vrozený „puh“ lidí skládat informace dohromady a vytvářet z nich pro člověka smysluplné celky. Problém v této oblasti znamená myšlení v útržcích a potíže s vyvozováním a zobecňováním informací. Jestliže mají osoby s autismem problém pochopit celek v jeho souvislostech, pak mají problém i s pochopením smyslu každé nové situace. Postrádají schopnost porozumět tomu, že jedna událost navazuje na druhou a že se vzájemně ovlivňují (Jelínková, 2010). Lidé s PAS se často zaměřují na nepodstatné detaily a celkový smysl jim potom uniká. Důsledkem je neschopnost porozumět chování a činnostem jako smysluplnému celku (Happé, 2011). Porucha způsobuje například, že si dítě nevšimne osoby, která vstoupí do místnosti, či nereaguje na zavolání, protože se zrovna soustředí na jiný detail. Okolí pak dítě hodnotí jako samotářské, ačkoli o kontakt stojí (Thorová, 2016).
- **Teorie deficitu exekutivních funkcí** – exekutivní funkce jsou mechanismy, které usměrňují naši pozornost, směřují chování k určitému cíli a tlumí první okamžitý impuls, který nás často vybízí reagovat na podněty nevhodným způsobem. Z neurologického hlediska byla dosud nejzřetelněji prokázána souvislost mezi exekutivní dysfunkcí a prefrontálními systémy. To by vysvětlovalo pervazivitu poruchy, heterogenitu symptomatiky i různorodost nálezů (Hrdlička & Komárek, 2014). Exekutivní dysfunkce se může projevovat ulpívavostí, nepřizpůsobivostí změně pravidel, obsesemi, perseveracemi i necitlivostí vůči kontextu. Znemožňuje vytvoření vnitřní reprezentace předmětu nebo činnosti, čímž oslabuje také schopnost

vrátit se a dokončit činnosti. Exekutivní funkce jsou nezbytné pro plánování a předvídání budoucnosti na základě předchozí zkušenosti člověka, včetně předvídání důsledků vlastního chování a schopnosti organizovat čas (Schmitz, 2006).

1.2. Klasifikace poruch autistického spektra

Podle Bazalové (2017) lze PAS klasifikovat dle několika kritérií. Z hlediska **adaptability, sociability, podle doby prvních projevů či funkčnosti**, ovšem zřejmě nejužívanější je dělení poruch autistického spektra z **medicínského hlediska** dle Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10) na:

- Dětský autismus
- Rettův syndrom
- Jiná dezintegrační porucha v dětství
- Aspergerův syndrom
- Atypický autismus
- Jiné pervazivní vývojové poruchy
- Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná
- Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby (Orel, 2016).

Do výzkumné části mé práce jsou zahrnuty pouze děti s diagnózou dětský autismus a atypický autismus, proto na tomto místě uvedu stručnou charakteristiku pouze dvou zmíněných typů poruch. Nicméně v rámci této bakalářské práce jsou primární především sociální a komunikační dovednosti u dětí s PAS, o kterých bude proto podrobněji pojednávat následující kapitola č. 2.

1.2.1 Dětský autismus

Dětský autismus patří mezi nejlépe prostudovanou a zároveň nejtěžší poruchu autistického spektra (Hrdlička & Komárek, 2014). Pro dětský autismus je typické, že se projevuje od neútlejšího věku nebo má svůj počátek nejpozději do 30-36 měsíců věku (Svoboda, Krejčířová, & Vágnerová, 2001). Tudíž kritériem pro stanovení této dg. je projevení před 3. rokem věku dítěte (Říhová, 2011).

Vyskytuje se zde široká variabilita symptomů, nicméně vždy je zaznamenán výskyt **příznaků ve všech částech** již zmíněné **triády problémových oblastí**, jedná se o narušení

sociální interakce, narušení komunikace, omezené a opakující se stereotypní způsoby chování, zájmy a aktivity. Kromě toho se objevuje celá řada nespecifických projevů, které se napříč dětmi s touto diagnózou liší (Říhová, 2011). Častá je emoční labilita – prudké afektivní výbuchy s křikem a pláčem, někdy tendence k sebepoškozování nebo poruchy spánku (Svoboda, Krejčířová, & Vágnerová, 2001). Vyskytují se také motorické manýrismy – volní, stereotypní, opakující se pohyby rukou, prstů nebo celého těla, které nemají žádný zřejmý účel a slouží patrně k uvolnění napětí (Hort, Koucourková, & Malá, 2000). Mnozí lidé s autismem mají odlišný způsob vnímání a jsou například přecitlivělí na hluk, určitý druh osvětlení nebo mají neobvyklý práh bolesti apod. (Thorová, 2008).

1.2.2 Atypický autismus

U diagnózy atypického autismu nebývají zcela splněna kritéria závazná pro dětský autismus. Může být opožděn nástup poruchy, tzn. až po 3. roce života nebo nejsou naplněny všechny tři okruhy diagnostických kritérií (Hrdlička & Komárek, 2014). Nicméně je zde patrná řada specifických sociálních, emocionálních symptomů a způsobů chování, které jsou pozorovatelné také u jedinců s dětským autismem (Pastieriková, 2013). Thorová (2008) uvádí, že sem patří děti, jejichž typ sociálního chování je neutlumený, spontánní, ale zároveň zvláštní. Typické jsou potíže v navazování vztahů s vrstevníky a neobvyklá přecitlivělost na specifické vnější podněty.

2 KOMUNIKACE A SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI U DĚTÍ S PAS

V rámci následujících dvou kapitol dojde ke srovnání běžného vývoje dětí a vývoje dětí s poruchami autistického spektra v oblasti komunikace a sociálních dovedností. Tyto dvě kapitoly považuji za klíčové, neboť na nich lze zpozorovat rozdíly mezi těmito dvěma skupinami dětí a spatřit, kde se v rámci vývoje před nástupem do školy obě nacházejí.

K diagnostice poruch autistického spektra dochází ve velké míře na základě znepokojení rodičů, kteří pozorují projevy svého dítěte. Často zaznamenají opoždění vývoje řeči a nezáměr o sociální kontakt (někdy bývá dítě považováno za hluché, neboť nereaguje ani na vlastní jméno), nezvyklou interakci nebo zvláštní hru (American Psychiatric Association, 2015). Dle výzkumů právě deficity v **oblasti komunikace a sociálních dovedností představují pro nástup do školy největší problém**. Potíže se objevují především v sociální komunikaci, vztazích s vrstevníky a v málo adaptivních reakcích na změny – z tohoto důvodu nástup do školy nebývá pro děti s touto diagnózou a jejich rodiče snadný (Nuske, 2018).

2.1. Vývoj komunikace

Tato bakalářská práce se jako na jednu z oblastí zaměřuje na komunikaci u autistických dětí. Pro nastínění deficitů v oblasti komunikace využiji **srovnání s běžným vývojem u zdravých dětí** (viz. tabulka str. 14).

Poruchy autistického spektra jsou převážně poruchou komunikace. Problémy v komunikaci, a z ní vyplývající nepředvídatelnost dalšího dění, vyvolávají v dítěti úzkost a pocit chaosu a znásobují tak jeho deficit (Thorová, 2016). Jak již bylo zmíněno výše, projevy poruchy silně kolísají v závislosti na závažnosti autismu, vývojovém stupni i chronologickém věku dítěte.

Úroveň komunikace se tedy u jednotlivých jedinců liší. Můžeme mít jedince neschopného navázat jakoukoliv interakci, zapojit se do hovoru a držet jeho linii. Jedince s komunikací omezenou pouze na vlastní zájmy, kdy dítě nebere ohled na zájmy posluchače. Někdo není schopen očního kontaktu nebo je tento kontakt naopak nepřiměřeně častý, může také docházet k neadekvátnímu tělesnému odstupu, avšak jsou i případy celkové nepřítomnosti neverbální komunikace (American Psychiatric Association, 2015).

Gestikulace i mimika bývá plochá a nereaguje na aktuální dění, nevyjadřuje potřeby dítěte a chybí jim komunikační význam. Neverbální složka komunikace by u neautistických dětí jinak dokázala kompenzovat řečový handicap. Řada dětí s PAS se raději sama obslouží, než by komunikovala (Hrdlička & Komárek, 2014). Nicméně jedná se o **globální selhávání ve všech komunikačních modalitách**. Vývoj řeči bývá opožděn téměř vždy a až u poloviny autistických dětí se nikdy nerozvine použitelná komunikativní řeč. V některých případech může řeč být i velice bohatá, ale **slova nejsou využívána ke komunikaci**. I v případě, že řeč poškozena není, v komplexním řečovém vývoji nalezneme **abnormity** vždy (Říčan & Krejčířová, 2015).

Pokud se děti s PAS naučí komunikovat, dá se ve velké míře předcházet problémovému chování zapříčiněnému stresem. Obecně největší problém je, že neberou komunikaci jako prostředek k dosažení něčeho, neví, že komunikací mohou ovlivnit okolí, tudíž nemají záměr komunikovat. **Děti tedy musí být naučeny, že komunikace má účel**. Dle mého názoru komunikaci u dětí s PAS velmi výstižně vyjadřuje věta: „*Nemluvil jsem do 12 let. Ne proto, že bych neuměl mluvit, ale nevěděl jsem prostě, k čemu řeč slouží. Musel jsem se nejprve naučit, proč lidé mluví*“ (Tréhin, 1994, in Thorová, 2016).

Komunikaci obecně můžeme rozdělit na **RECEPTIVNÍ** (jak děti rozumí, tzn. jak by se s nimi mělo komunikovat, aby řečenému porozuměli) a **EXPRESIVNÍ** (jak mluví děti s okolím, respektive jak je okolí naučí vyjadřovat své potřeby). U dětí s PAS nalézáme potíže na obou těchto úrovních. U expresivní komunikace se dá mluvit o její kvalitě a kvantitě (u dobrého intelektu se objevují především problémy v oblasti kvality) (De Clercq, 2019).

K častým potížím v oblasti expresivní složky řeči patří **neschopnost flexibilního užití řeči v komunikaci**. Jedná se například o neschopnost vést rozhovor bez korekce ze strany partnera v komunikaci, či držení se svého tématu, od kterého je dítě obtížně odklonitelné. Častá je neschopnost podat verbální odpověď na dotaz, který je formulován jiným způsobem, než na jaký je dítě zvyklé, odpovědi poté bývají neadekvátní podnětové otázky (Kubišová, 2018). Jako odpověď na dotaz, kterému dítě nerozumí mohou být užity echolálie, kdy dítě opakuje slyšené bez porozumění významu. Echolálie mohou být buď přímé (okamžitě zopakuje co slyší) nebo opožděné (De Clercq, 2019). Řeč dětí někdy připomíná „robota“ svou monotónností, bezpřízvučností, neemotivností (Hrdlička & Komárek, 2014). Autistické děti mají také často tendenci spojit si řeč s konkrétní osobou nebo situací – proto někdo mluví například s rodiči, ale ve škole ne (De Clercq, 2019).

Komunikace se vyskytuje v určité formě (jak?), má nějakou funkci (proč?) a taky kontext (kde, s kým?). Komunikaci je tedy možné (a to nejen u dětí s PAS) hodnotit z hlediska **funkcí a forem**. Z hlediska funkcí by měla řeč splňovat zejména tyto – zeptání se, získání pozornosti, odmítnutí, komentování, podání informací, vyjádření emocí, použití v sociální rovině. Z hlediska forem komunikace je možné se setkat s před-komunikací, úrovní objektů, s gesty a motorikou, s obrázky, se znaky, psaným slovem, řečí. Než se s těmito dětmi začne pracovat, je vždy nezbytné provést analýzu forem a funkcí, aby došlo k nalezení úrovně daného dítěte a na základě toho se dá zvolit jaká forma bude užívána, aby se s dítětem okolí mohlo „sejít“ (De Clercq, 2019).

Nejzřetelnějším rozdílem mezi komunikací u dětí bez PAS a s PAS je ten, že řeč u dětí s poruchou **není UNIVERZÁLNÍ** (tzn. nerozumí ji všichni). Ricks (1975) provedl experiment, který tuto skutečnost potvrdil. Měl skupinu dětí stejného vývojového věku. Do skupiny spadaly jak děti s PAS, tak bez této diagnózy. Experimentátor nechal děti projít čtyřmi situacemi vyvolávajícími emoce. Jednalo se o radost, hlad, frustraci a lásku – v těchto situacích sledoval vokalizace dětí a nahrával je. Poté si pozval rodiče těchto dětí a nechal je poslechnout nahrávky. Rodiče následně měli říct, jakou emoci daná vokalizace signalizuje a zda poznají své dítě. Rodiče dětí bez PAS ihned věděli, o jakou emoci se jedná, ale nebyli schopni rozpoznat své dítě, neboť komunikace dětí bez PAS je univerzální. Zatímco rodiče dětí s PAS poznali svého potomka, ale nerozuměli ostatním, z toho důvodu, že vokalizace dětí s autismem není univerzální, nýbrž **idiosykratická (tzn. příznačná pro dítě)**. Z experimentu vyplývá že bez rodičů a lidí, kteří autistické dítě znají a dokáží řeč interpretovat, by nebylo možné porozumět jeho projevům. Proto je podstatná individualizace, poznání daného konkrétního dítěte, aby mu mohlo být porozuměno a aby ono mohlo začít rozumět okolí.

Nyní pro větší přehlednost textu uvedu tabulku obsahující další **rozdíly** v komunikaci mezi dětmi s diagnózou a bez ní (De Clercq, 2019):

Věk (v měsících)	Běžný vývoj	Vývoj u dětí s PAS
2	- vokální zvuky - matka běžně rozeznává, co dítě v rané fázi potřebuje	- děti s PAS vokalizovat nemusí - jejich potřeby nejsou pro matku tolik zřejmé
6	- vokální komunikace - otáčení se k obličejové vazbě s rodiči - souhlásky - nejsou zde slova, pouze vokalizace, nicméně v rámci této komunikace na sebe dva reagují, což nese sociální aspekt komunikace.	- častý pláč - oční kontakt běžně schází - u dětí s PAS toto opětvání reakcí nebývá zvykem
8	- žvatlání má variabilní intonaci - forma – ukazování - funkce – něco chci říct, získat pozornost	- limitované nebo nezvyklé žvatlání (např. kvílení) - žádná imitace zvuků, gest, výrazů
12	- první slova - žargon s intonací jako při mluvě ve větách, je idiosynkratický, ale děti běžně brzy pochopí, že jim ostatní nerozumí a začínají se pokoušet o srozumitelnou řeč - jazyk nejvíce používán ke komentování prostředí - používá gest a vokalizace k získání pozornosti, ukazování objektů, žádání	- mohou se objevit první slova, ale často nejsou smysluplně užívána - častý hlasitý pláč, který je složitý interpretovat
18	- 3-50 slov, funkce – komentovat, mít pozornost - dítě začíná dávat dvě slova k sobě - dítě používá slovo pro označení celé kategorie, do které spadá - např. táta je označení pro všechny muže - dítě chytá za ruku, rameno, aby si o něco řeklo, něco ukázalo, něco dostalo. - echolálie, časté imitování	- autisté manipulují s tělem druhého člověka za účelem komunikace a využívají echolálie nejen v tomto období, tyto charakteristiky přetrvávají mnohem déle (tzn. v 18 letech mohou mít vývojový věk rovný 18 měsícům)
24	- 3-5 slov dohromady tzv. telegrafická řeč - ptají se na jednoduché věci, otázky, „kde táta“, ukazuje „toto“ - říkají si jménem místo já - jazyk se zaměřuje na teď a tady (kolem 3 roku i minulost a budoucnost) - neumí udržet téma konverzace	- obvykle znají méně než 15 slov - také si říkají jménem místo „já“, ovšem zde to opět přetrvává mnohem déle - jazyk se rovněž zaměřuje na teď a tady (minulost a budoucnost je složité téma, nevidí to, neumí si to představit) - často se slova objeví a odejdou - gesta nevyvinuta, děti zřídka ukazují na předměty
36	- 1000 slov, většina již gramaticky správných - ptají se na otázky, aby navázaly kontakt a bylo v interakci. - echolálie již ne tak často - řeč čím dál víc užívána k mluvě i o minulosti a budoucnosti	- slova kombinují vzácně - opakují věty (echolálie), ale řeč není kreativní - zvláštní rytmus, tón - slabá artikulace zhruba v polovině případů mluvících dětí - pořád bere rodiče za ruku, aby jim ukázalo, co chce
48	- složité věty - ptá se, když něčemu nerozumí, - přizpůsobí jazyk posluchači (teorie mysli), tzn. když mluví na miminko přizpůsobí tón atd. - schopné udržet téma hovoru a doplňovat informace	- echolálie přetrvává, může být užívána ke komunikaci - mluví o svém zájmu, bez ohledu na to, co na to říká druhý
60	- vospělá gramatika - chápe vtipy, sarkasmus - opravuje druhé - zvýšení schopnosti přizpůsobit řeč posluchačově roli a perspektivě	- nerozumí vyjádření o abstraktních konceptech - neudrží komunikaci, nesprávné užívání zájmen - echolálie, nesprávné užívání zájmen - málo se ptá na otázky, a když ano většinou se opakují - přetrvává abnormální rytmus, tón

Rodiče a osoby pečující o děti s PAS se musí smířit s tím, že **nemohou naučit všechny děti s PAS mluvit, ale KOMUNIKOVAT ANO**. A komunikace jako taková, znamená mnohem více, než jen verbální jazyk (De Clercq, 2019). Pravda je, že děti s autismem nejlépe komunikují v takovém prostředí, které je chápe a rozumí jejich potřebám (Šporclová, 2018).

2.2. Vývoj sociálních dovedností

Druhou oblastí mého zájmu v rámci předkládané bakalářské práce je oblast sociálních dovedností u dětí s PAS. V této kapitole se opět pokusím o srovnání běžného vývoje a vývoje ovlivněného přítomností pervazivní vývojové poruchy.

Sociální a emoční intelekt se významně podílí na úspěšném fungování člověka v životě. A je to právě sociální intelekt, který je vždy vůči mentálním schopnostem člověka s PAS **v hlubokém deficitu** (Thorová, 2016). Někteří autisté bez problému mluví a dokonce píšou úspěšné knihy, ale i přesto mají problémy zvládat sociální situace (De Clercq, 2019).

Zdravé děti obvykle projevují sociální chování od prvních týdnů života, což je základem pro rozvoj dalších dovedností. U autistů většinou již zpočátku není patrný zájem o lidské tváře a hlasy. Později se rozvíjí kvalitativní narušení sociální interakce, kdy v popředí je zdánlivý nezájem o kontakt s lidmi (Hrdlička & Komárek, 2014). Dříve panoval názor, že autisté nejeví zájem o sociální, emoční a fyzický kontakt, dnes ho již považujeme za překonaný. Za odtažitostí se spíše skrývá nejistota a neschopnost dítěte kontakt přiměřeně navázat (Howlin, 2005).

Studie prokázaly, že počátky chápání zkušenosti ostatních se objevují už ve druhém až třetím měsíci, kdy se děti otáčejí stejným směrem jako jejich sociální partner. U dětí s PAS ale toto sdílení pozornosti většinou chybí (Murray, 2016). Díky tomu může dojít k narušení emočního pouta s rodiči, kteří mohou mít pocit, že je dítě zcela ignoruje nebo odmítá (Říčan & Krejčířová, 2015). Nicméně 2/3 dětí mají sociálně-emoční schopnosti vůči rodičům zachovány (Thorová, 2016).

V **KOJENECKÉM VĚKU** ještě nemusí být sociální porucha nápadná a dítě může dobře prospívat. Rodiče začínají cítit odlišnost a vyhledávat odbornou pomoc většinou až v průběhu druhého roku života, kdy začíná být **sociální nereaktivita nápadná** (Říčan & Krejčířová 2015).

Dle Říčana (2017) je již běžné **BATOLE** zamilováno do světa a raduje se z nových objevů. To je odlišuje od dětí s PAS, neboť pro ty jsou často základními emocemi **strach a úzkost** (De Clerq, 2019). Dítě v batolecím věku již zřetelně projevuje city – nejen k dospělým, ale objevují se také city k ostatním dětem. Už pro kojence by druhé dítě mělo být přitažlivým objektem, ale batolata se na sebe běžně usmívají, osloví se, podají si hračku. U některých dětí se také již vyskytuje soucitné chování, což znamená, že některá batolata na začátku druhého roku utěšují ostatní pohlázením, pamlskem nebo hračkou. Ke konci batolecího období je zde poté již zárodek solidarity ve hře. Toto u dětí s PAS pozorovat nemůžeme, neboť **nechápu pocity ani potřeby druhých** (Svoboda, Krejčířová, & Vágnerová, 2001).

PŘEDŠKOLNÍ OBDOBÍ má být dle Matějčka charakteristické živostí a odvahou fantazie. Což o autistických dětech opět říci nemůžeme, neboť fantazie je právě jednou z velmi deficitních oblastí. Někteří běžní předškoláci se již dokonce dokáží vcítit do společenského manévrování mezi vrstevníky. Předškolák již také obratně střídá role, jinou má doma, jinou k učitelce, jinou k dětem a není na tom nic špatného, neboť z hraní rolí se skládá celý náš společenský život. Předškolák je běžně v dětském kolektivu spokojený, dovede si s druhými dětmi hrát (i složitěji). Rodina mu už nestačí a ke svému rozvoji potřebuje pronikat do „velkého světa“ mimo ni. Přátelství znamenají cennou zkušenost, většinou děti samy po vztahu touží (Říčan, 2017). Běžný vývoj znamená, že čím je dítě starší, tím více vztahů s vrstevníky má (Vasta, 1998). Autisté v předškolním věku obvykle **neprojevují zájem o hru s ostatními, nenavazují přátelství, poskytují velmi slabé nebo žádné odpovědi na emoce okolí**. Děti s mírnější symptomatikou zejména ve školním věku a v dospívání po vztazích opravdově touží, jsou ale extrémně sociálně neobratné, neschopné kontakt adekvátně navázat, naivní a jsou proto vrstevníky často odmítáni. Dalo by se ale říci, že u většiny dětí se kvalita sociální interakce s věkem zlepšuje, ačkoli normy nikdy nedosáhne (Říčan & Krejčířová, 2015).

V předškolním věku děti obvykle začnou mluvit, a tím také sdělovat své pocity okolí. Rodiče a ostatní společníci jim na základě toho mohou pomoci konstruktivně se vyrovnávat s negativními emocemi a porozumět jim. Tudiž od 2-6 let se dítě učí stále lépe zvládat své emoce (například tím, že zaměří pozornost na něco jiného, reinterpretuje situaci apod.) Tím, že děti kolem 4-5 roku dokáží poznat, jak se druhá osoba cítí a také mluví o emocích s okolím – mohou se položit základy sociálních dovedností. Spousta dětí s PAS **komunikovat v tomto období nezačne a nesděluje emoce**. Tato skutečnost ovšem neznamená, že lidé

s PAS nezažívají pestrou škálu silných emocí, prožívají je stejně jako my, jen o nich nedokáží mluvit, neboť je to pro ně něco příliš abstraktního. Na základě toho se objevuje problémové chování ve velké míře. Dítě neví, jak adekvátně reagovat a jak emoce regulovat. Nemohou být položeny základy empatie, která u většiny dětí s PAS chybí (Shaffer, 2009).

Hra je pro dítě obrovsky důležitá, neboť jej učí o reálném světě, kontaktu se svým okolím apod. Dítě si také vytváří vztahy s ostatními lidmi, učí se, jak se má chovat a co může očekávat v určitých situacích. Začíná si uvědomovat různé možnosti řešení konkrétních příběhů (Moor, 2010). Předškolní věk je typickým obdobím hry a rozšiřuje se zde repertoár her. Ve hře můžeme pozorovat jak kognitivní, tak sociální vývoj. Vývojově nejdůležitější jsou námětové hry. Děti s PAS hru musíme učit (nedojde jim například spojitost mezi autíčkem na hraní a skutečným autem, tudíž neví, že by si mohly hrát na silnici) (Říčan, 2017). Do her se běžně promítá fantazie a tvořivost. Dítě si rádo hraje ve skupině s jinými dětmi a věnuje se kolektivním činnostem. Chápe pravidla her, spolupracuje s vrstevníky (Šmardová, 2011). U autismu **není fantazijní a společenská napodobující hra** běžná díky nedostatku tvořivosti a fantazie v myšlení. Hračky jsou užívány neobvyklým způsobem, časté je soustředění na detail nebo na nefunkční aspekty hraček, jako je jejich očíhávání nebo olizování (Hrdlička & Komárek, 2014) Pozorovatelné jsou stereotypní nebo repetitivní motorické pohyby při užívání předmětů – hraček (např. rovnání hraček, roztáčení předmětů (America Psychiatric Association, 2015).

U předškoláků má dojít k rozvoji sebereflexivních emocí (hrdost, pocity viny) a k nástupu svědomí – seberegulace, obliba humoru (Říčan, 2017). Děti s PAS mají tendenci řečené brát doslova, a proto **humoru a ironii nerozumí** (Říčan & Krejčířová, 2015).

U jedinců s PAS dominuje také obsedantní lpění na neměnnosti života a prostředí, projevující se dodržováním nefunkčních rituálů a odporem i k sebemenším změnám osobního prostředí (Hrdlička & Komárek, 2014). Mnoho dětí s PAS jednou zjistí, že nejen věci mají své předvídatelné reakce, ale také lidé. A tak brzy pochopí, že jsou činy a výroky, které zajistí pokaždé stejnou reakci (např. výčitky, zákazy, tresty) a jakákoliv negativní reakce je potom odměnou. Další možností je neumožnit druhé straně se projevit, čehož lze dosáhnout monologem a kontrolou probíhající situace, k čemuž autistické děti také často tíhnou (Thorová, 2016).

Stejně jako u běžné populace se lidé s PAS dělí na introverty a extroverty. A také v této oblasti opět mezi dětmi existují značné odlišnosti. Sociální interakce lze u lidí s PAS

rozdělit do 4 skupin – **typ osamělý, typ pasivní, typ aktivní – zvláštní, typ smíšený – zvláštní**. Způsob interakce však není stabilní a s věkem dítěte se může měnit. U těchto dětí se můžeme potkat se sociálním chováním, které má 2 extrémní póly – **pól osamělý** (dítě se snaže o sociální kontakt brání, ignoruje ji, zakrývá si oči nebo uši, hučí, třepe rukama nebo se věnuje nějakému předmětu). Protikladem je **pól extrémní**, kdy se dítě snaží navázat kontakt všude a s každým. Nerespektuje sociální normu, lidí se dotýká, hledí jim upřeně do obličeje, nectí soukromí, pokládají nevhodné otázky apod. U smíšeného typu se jednotlivé druhy chování prolínají a záleží na osobě člověka, se kterou dítě kontakt navazuje, a na jiných okolnostech (Thorová, 2016).

Dalo by se říci, že u lidí s PAS je výrazně **narušeno vnímání sociální reality a mají minimální vhled do vlastního chování**. Trpí problémem pružně reagovat na sociální situace, obtížně chápou společenskou normu, neuplatňují takt. Jejich projevy jsou často bizarní a pro okolí těžko srozumitelné a zvláštní (Svoboda, Krejčířová, & Vágnerová, 2001).

3 MOŽNOSTI PRÁCE S DĚTMI S PORUCHAMI AUTISTICKÉHO SPEKTRA

V této kapitole nastíním důvody, proč děti s PAS většinou potřebují speciální přístup. Podrobněji popíši základní metody a přístupy z hlediska využitelnosti jak před nástupem do školy, tak poté ve vzdělávacích zařízeních. V rámci přístupů a technik se zaměřím především na intervence v oblasti komunikace a sociálních dovedností.

Osoby s PAS mají **odlišný kognitivní styl** a vycházejí z jiných teorií a hypotéz. Stejně jako zdravé děti hledají význam toho, co vnímají, ale mnohem obtížněji. Je pro ně dominantní **prostá percepce a dávají přednost detailům**, které pak skládají, aby našly smysl a řád v pro ně chaotickém světě, aby pochopily neviditelný smysl toho, co jim nabízí jednoduché vnímání (De Clercq, 2007). Tento kognitivní styl je typický pro všechny lidi s autismem (ať už mají nadprůměrnou inteligenci, průměrnou inteligenci či mentální retardaci) (Kubišová, 2018). Při zpracování informací tedy postupují opačně než děti, které běžně zevšeobecňují. Tím, že jim jde více o detail a soustředí se na percepční význam – **nekategorizují, nekonceptualizují** (např. bílý hrnek je hrnek, ale červený už ne). Díky vnímání detailů také **nezachytí VÝZNAM**. Čas je pro ně příliš abstraktní, tudíž se v něm neorientují, proto se autisté často mohou stát obětí situace. Zkrátka, když je něco nejasné, přichází chaos, pocit selhání (snížené sebepojetí) a rituály, které mají zajistit kontrolu nad situací. Zároveň i zdraví lidé v okolí těchto dětí se mohou stát oběťmi, pokud jsou nuceni dodržovat jejich rituály (De Clercq, 2019). Z těchto důvodů je nezbytné používat při práci s dětmi s PAS speciální metody a upravené pomůcky. Individuálně upravená pomůcka respektující zásady strukturovaného učení pomáhá kompenzovat deficity související s PAS, umožňuje pochopení zásadních úkolů, pomáhá lepší orientaci, snižuje míru dopomoci. Vede k samostatnosti a snižuje nejistotu, nervozitu a úzkost, čímž omezuje problémové projevy chování. Vhodná pomůcka by měla vycházet z úrovně žákova porozumění, odpovídat jeho schopnostem, potřebám a vzdělávacímu záměru (Kubišová, 2018).

Jak již bylo několikrát zmíněno, každé dítě s PAS je jiné, z čehož vyplývá také to, že každé potřebuje rozdílný způsob zacházení s ním. Možná i z toho důvodu byla navržena spousta metod a léčebných postupů pro děti s poruchami autistického spektra. Některé z nich slibují dokonce zázračné výsledky. Pravdou je, že stoprocentní výsledky a **úplné vyléčení nemůže přinést ani jedna**. Nejhojněji využívanou metodou u nás je **strukturované učení**, proto mu také bude věnováno nejvíce prostoru. Strukturované intervenční programy prokazují nejlepší výsledky (např. TEACCH, ABA). Některé další metody uvedu spíše pro doplnění, ne všechny z nich jsou v naší zemi praktikovány. Nepůjde o konečný výčet způsobů práce s lidmi s PAS (Hrdlička & Komárek, 2014).

Vzhledem k variabilitě PAS nelze jednoznačně říct, že bude fungovat ten nebo onen přístup, každý musí najít ten ideální právě pro dané dítě (Autism Speaks, 2012). Nicméně již Dawson a Osterling (1997) identifikovali klíčové elementy, které byly společné pro existující programy. Je jimi – **struktura, předvídatelnost, funkční přístup k problémovému chování**. Později na základě výzkumné studie skupiny autorů z roku 2003 bylo definováno 6 základních elementů, které by měli být do vzdělávání dětí s PAS implikovány:

1. **individualizovaná podpora** (využívání jejich zálib a témat);
2. **systematické instrukce** (má být dobře naplánovaná, zaměřit tu dovednost na které chceme pracovat, přizpůsobit ji danému jedinci);
3. **strukturované prostředí** (vizuální podpora, krabice na nesplněné a hotové úkoly, minutky na prezentování času; aktivity, prostředí a rozvrh má mít jasnou strukturu);
4. **specializované osnovy** (nejvýraznější deficity jsou v oblasti komunikace a sociálních dovedností, proto by se kurikulum mělo zaměřit také na ně, aby bylo dosaženo co největší samostatnosti a kompetentnosti);
5. **funkční přístup k problémovému chování** (sociální příběhy, vrstevnické integrované skupiny, trénink funkční komunikace);
6. **rodinné zázemí** (tréninky rodičů, neboť členové rodiny jsou nejstabilnější a nejdůležitější lidé v prostředí dítěte a podporovatelé dítěte při jeho vzdělávání) (Iovannone, 2003).

Několik z těchto prvků, můžeme najít v základním přístupu k dětem s PAS – strukturovaném učení, o kterém pojednává následující kapitola.

3.1. Strukturované učení

Podle Bazalové (2017) je strukturované učení alfou a omegou v přístupu k dětem s PAS. Překvapivým zjištěním bylo, že mnoho rodičů se strukturovaným učením seznámeno není. Bazalová také uvádí, že se domnívala, že pedagogové vyškolení pro edukaci žáků s PAS budou tuto metodu používat, ale na základě bivariační analýzy se tato domněnka nepotvrdila. Ve speciálních třídách je situace lepší a metoda strukturovaného učení bývá využívána.

Dítě s PAS se snaží uniknout tomu, čemu nerozumí a z čeho má strach. Bezpečí většinou hledá v pasivitě, neměnnosti, rituálech. Není dobré dovolit, aby dítě v rituálech uvízlo. Mělo by se mu pomáhat z nich vystupovat, a to pro něj přijatelnou formou. Aby nepřišlo odmítání a vztek, musí se dítěti sdělit, co se po něm chce a co se bude dít. Sdělení by mělo proběhnout pro něj srozumitelným způsobem, k čemuž právě slouží zásady strukturovaného učení (Straussová & Knotková, 2011).

Strukturované učení je považováno za **nejefektivnější** prostředek pomoci dětem s PAS. Místo nejistoty a zmatku nastoupí logičnost, řád, pocit jistoty a bezpečí, který umožní akceptovat nové úkoly, učit se a lépe přijímat informace. Základem je kognitivně-behaviorální intervence, což znamená, že je tato metoda založená na teoriích učení a chování. Je zaměřena nejen na změnu vnějších podmínek, ale také na změnu myšlení. Úkolem strukturovaného učení je odstranění deficitů vycházejících z diagnózy PAS a rozvíjení silných stránek jedince. Cílem je dosažení **maximální možné úrovně potencionálu a samostatnosti jedince s PAS** (Čadilová & Žampachová, 2008). Na začátku je klíčové najít způsob vhodné komunikace, dítě zklidnit a podpořit pomocí struktury (Bazalová, 2017). Zavedení této rutiny usnadní dětem s PAS organizaci pracovních činností, zlepší porozumění instrukcím, zvýší schopnost předvídatelnosti v čase i prostoru a umožní aktivnější učení se novým dovednostem. Hlavními principy strukturovaného učení jsou: **STRUKTURALIZACE, INDIVIDUALIZACE, VIZUALIZACE a MOTIVACE** (Čadilová & Žampachová, 2008).

3.1.1 Strukturalizace

Strukturalizace znamená **zavedení pravidel, zviditelnění posloupnosti činností, jednoznačné uspořádání prostředí**. Struktura přináší lidem s PAS odpovědi na otázky – kdy, kde, co, jak, jak dlouho, proč, co potom. Bez toho nastává zmatek, nejistota, stres a může docházet k problémovému chování. Strukturuje se prostor, pracovní místo,

činnosti i čas (Čadilová & Žampachová, 2008). Stejně jako se dítě s PAS ztrácí v pojmech, má potíže i s orientací v čase. Pro každého člověka je přitom velmi důležité vědět, jak činnosti budou trvat dlouho. Autistické děti v praxi zmiňují obavu z toho, že některé činnosti budou trvat navždy. Dá se použít vymezení času podle kuchyňské minutky, papírových hodin, přesýpacích hodin, doba trvání nějaké písničky atd. Rovněž orientace v prostoru může být namáhavá. Děti s PAS často bloumají od jedné činnosti ke druhé. Budou-li mít jasná pravidla, jaká činnosti se kde vykonává, bude pro ně snazší činnost dokončit a neodbíhat. Strukturou pracovní činnosti dítěti říkáme, jak má úkol splnit (Straussová & Knotková, 2011).

3.1.2 Individualizace

Individualizace znamená uplatňování individuálního přístupu při strukturovaném učení ze strany rodiče nebo pedagoga. Jedná se o **poznání konkrétního jedince**. Na základě poznání jedince budeme volit metody, úkoly a postupy. K individuální úpravě musí dojít také v prostředí, motivaci a komunikaci. Musíme zohledňovat jak závažnost postižení, tak osobnostní zvláštnosti každého jedince (Čadilová & Žampachová, 2008). Je potřeba setkat se se žákem tam, **kde se aktuálně nachází a začít pracovat právě na této úrovni** (Autism Speaks, 2012). Při veškerých intervencích vždy musíme vycházet z úrovně porozumění daného dítěte, kterými jsou:

- **Level of sensation** – úroveň pocitu a smyslového vnímání, dítě zná jen pocity, které podnět vyvolá, jinak pro něj nemá žádný význam, nevyvolá žádnou jinou představu, nedojde ke kategorizaci, spojení (např. kelímek se nepojí k pití, ale dělá například zvuky, když se hodí o zem, může ho olíznout, zmačkat);
- **level of presentation** – dítě objekty pozoruje a vidí, co mají společné, může je třídit, ale ještě tam nevidí význam, pozná, zda jsou věci stejné, či odlišné, nicméně neví, co to znamená;

- **level of representation** – objekty, obrázky, informace mají pro dítě symbolickou nebo referenční funkci, to, co vidí má nějaký smysl a přenesený význam (tzn. když vidí kelímek, spojí si to s kuchyní a pitím vody);
- **level of meta-representacion** – dítě vidí i význam pro jiný kontext, chápe přirovnání a symbolickou hru, není zde pouze přímý význam (např. když si dá hrnek na hlavu, je to klobouk), (De Clercq, 2019).

3.1.3 Vizualizace

Často se můžeme setkat s tím, že pro lidi s autismem **existuje jen to, co vidí** (Gerland, 2003). Dalo by se říci, že lidé s PAS myslí v obrazech. Všechny symbolické věci jako jsou například čas a emoce se stanou zřejmými až po vizualizaci, která tyto děti učí vidět více než jen detail. Vizualizace pomůže odpovědět na otázky – kde, kdy, jak, jak dlouho, proč... (De Clercq, 2019).

Vizuální vnímání patří k silným stránkám u většiny lidí s PAS. Dobře nastavená vizualizace může kompenzovat handicap v paměťových, komunikačních, abstraktních a pozornostních schopnostech (Hrdlička & Komárek, 2014). Pomáhá podávat informace takovou formou, které lidé s autismem rozumí, **objasňuje verbální informace a usnadňuje samostatnost**. Vizualizujeme opět prostor, čas a činnosti (Čadilová & Žampachová, 2008). Tohoto principu využívají denní režimy, týdenní režimy, cestovní knihy nebo procesuální schémata a pracovní schémata (Straussová & Knotková, 2011).

3.1.4 Motivace

Žáci s PAS mívají velký problém s nedostatkem motivace. Jsou **motivováni pouze v rámci svých zájmů**, ve škole se potýkáme s nezájmem a nízkou aktivitou, žák potřebuje u každé práce a úkolu vědět, jaký mají smysl, proto je výhodné jeho zájmy konstruktivně využít ve výuce i v kontaktu s vrstevníky (Vosmik, 2010).

Motivace je **klíčovou komponentou** při práci s těmito dětmi. Vědět, co které dítě motivuje, je při vzdělávání velmi důležité (Autism Speaks, 2012). Jednak proto, že nerozumí sociálnímu aspektu nácviku nových dovedností (když se budeš dobře učit, najdeš si lepší práci), taky proto, že u těchto jedinců není možné počítat s emočním uspokojením ze splněného úkolu (budu mít dobrý pocit, že jsem to dokázal) (Čadilová & Žampachová, 2008).

Systematické poskytování odměn vede u řady dětí s PAS k trvalému zlepšení chování (Kubišová, 2018). Existuje materiální odměna (sladkost, hračka), činnostní odměna (možnost vykonávat oblíbenou činnosti) nebo sociální odměna (pohlazení, pochvala). Odměny by měli být také zahrnuty ve schématech a režimech (Čadilová & Žampachová, 2008). Je důležité pamatovat na to, že zpočátku je důležité poskytnout odměnu za každý splněný úkol, ale postupně lze předání odměny oddalovat. K tomu se využívá tzv. „žetonový systém“, kdy dítě za splněné úkoly dostává žetony, které na konci činnosti vymění za odměnu (Kubišová, 2018).

Negativem metodiky strukturovaného učení může být využívání vizuálních pomůcek nápadných pro okolí a strukturovaného prostoru, které bývá v reálném životě obtížnější zařídit. Pro některé rodiče je to přílišný dril a vadí jim dlouhodobý nácvik (Bazalová, 2017).

3.2. TEACCH

Tento program využívá strukturovaného učení a staví na silných stránkách jedince. Jeho cílem je pomoci pracovat více samostatně (Austism Speaks, 2012). Je možné jej využít pro děti na všech úrovních komunikace. Klade důraz na komunikační záměr, neboť děti s PAS nemají důvod komunikovat, dokud je to někdo nenaučí. Jde také o rozvoj spontánní a univerzální komunikace (De Clercq, 2019). Důležitým principem je **individuální přístup k dětem a vizualizace** (Šporclová, 2018). Jde rovněž o generalizaci dovedností do různých prostředí, úzkou spolupráci s rodinou, integraci dětí s autismem do společnosti, přímý vztah mezi ohodnocením a intervencí, pozitivní přístup k dětem s problematickým chováním a aktivní snahu o intervenci (Thorová, 2016). Tento program se opírá o velmi **názornou organizaci fyzického prostoru**, kdy se prostředí třídy organizuje do oddělených částí, z nichž každá slouží pro jiné činnosti, organizaci pracovních úkolů, vizuální podporu, zajištění předvídatelnosti času (Al-Shammari, 2006). Práce pedagoga je strukturovaná, využívá se **motivace** a dbá se na **vývojovou přiměřenost** (Šporclová, 2018).

3.3. ABA terapie

Aplikovaná behaviorální analýza je propracovaný, strukturovaný a systematický intervenční program, jehož cílem je **úprava emočního, jazykového a sociálního chování**. Výrazně se pracuje s **pozitivními odměnami** a vyhýbá se trestům (Austism Speaks, 2012). Je efektivní zejména při učení žádoucího chování. Jedná se spíše o soubor principů, které se aplikují v různých kontextech. Pracuje se opět s **individualizací**,

strukturou a využívá se **self-management** (Iovannone, 2003). Výzkumy prokazují pozitivní vliv ABA terapie na zlepšení sociálně-komunikačních dovedností, kognitivních schopností, adaptability a také zmírnění problémů v chování. Pro efektivitu se doporučuje jeho aplikace alespoň 25 hodin týdně po dobu 12 měsíců (Šporclová, 2018).

3.4. Nácvik sociálních dovedností

Nácvik sociálních dovedností je klíčový a je potřebný ke **zvládnutí stresových situací**, kterým jsou tyto děti denně vystaveny (často právě ve školním prostředí). Dětem s PAS dělá problémy rozpoznat významy různých výrazů tváře, zabarvení hlasu a intonace řeči. Nedokáže ze situace rozpoznat záměry lidí, s nimiž je aktuálně v kontaktu. Mají potíže s chápáním příčin a následků, s rozlišováním toho, co je správné a co špatné. Tomu se musí postupně naučit. Děti na to dostávají **přesné návody**. Podle Straussově (2011) je nejlepším způsobem, jak těmto dětem ozřejmit správný způsob chování rozkreslení prožité sociální situace do obrázků. Opět se tím ukazuje efektivita vizualizace. Díky dobré vizuální paměti si dítě vytváří „obrázkový“ slovník, který mu v budoucnu pomáhá řešit podobné situace.

Od sociálních dovedností se odvíjí **vztahy s vrstevníky**, které jsou velmi důležité vzhledem k úspěchu dítěte ve škole. Některé děti mohou být izolované a mít jen pár vztahů s vrstevníky – často se to týká dětí s PAS. Je potřeba zavést intervence pro podporu interakcí s vrstevníky. Ty mohou probíhat formou **přímých nácviků** (mimo přirozený kontext) nebo prostřednictvím **vrstevnických tréninkových skupin**, které mají prokazatelně dobré výsledky. Jde o naučení běžných dětí, jak být citlivější a nápomocnější pro děti se speciálními potřebami. Ukazují se jako úspěšnější, než hraní rolí a trénink přes verbální instrukce (Kasari, 2012). Gresham (2001) doporučuje, aby tyto intervence sociálních dovedností byly praktikovány častěji a ve větší míře na takové úrovni, které dítě rozumí. Podle něj vykazují některé intervence sociálních dovedností chabé výsledky z důvodu, že jsou vytrženy z přirozeného kontextu, a proto dochází jen k malé generalizaci a využívání naučených dovedností i v jiných oblastech života. Dle výzkumu intervence, které byly zasazeny do typického prostředí pro dítě (školní třídy), měly signifikantně vyšší efekt. Dodržování této zásady je pro děti s PAS obzvlášť důležité, díky jejich chabé schopnosti přenášet návyky z jednoho prostředí do druhého. Dle McConnella je důležitá úprava prostředí dítěte tak, aby mohla interakce probíhat jednodušeji a mohlo docházet k trénování dovedností spojených se sociálními, jako jsou například jazyk a hra (Bellini, 2007).

Hra se dá nacvičovat podobně jako sociální dovednosti. Dítě neví, jak a čím svůj volný čas vyplnit. Pokud najde hračku, která ho zaujme, často neví, co s ní má dělat. Hračka ho upoutá barvou, tvarem, povrchem, líbí se mu roztáčení koleček a jak autíčko chladí, když ho olízne. Oblíbeným způsobem hry bývá řazení předmětů do řad. Dětem s PAS chybí inspirace, a proto potřebují ukázat, a hlavně se také naučit, jak svou hru obměňovat. Dítěti se může reálně předvést, co se dá s hračkou dělat, poskytnout obrázkový scénář hry, natočit postup hry na video apod. (Straussová & Knotková, 2011).

Učitelé mohou v nácviku sociálních dovedností ve škole také velmi napomáhat. Nejdůležitější zásadou, kterou je však těžké dodržet, je nekřičet a nedělat unáhlená opatření. Dále lze vést děti k modelování chování podle spolužáků – naučit je, aby si všímaly, jak se chovají ostatní děti a napodobovaly jejich chování. Jinou možností je již výše zmíněné modelování vztahů s druhými, neboť ani spolužáci často nevědí, jak se k takovému dítěti chovat. Oporu a radu mají nalézat u učitelů, kteří by měli být vzorem tolerance, oba světy je třeba sbližovat (Vosmik, 2010).

Sociální dovednosti jsou podmínkou pro úspěšný sociální, emocionální a kognitivní vývoj. Přítomnost sociálních deficitů přitom ovlivňuje akademické dovednosti, selhání, odmítnutí vrstevníky, úzkost, depresi, a další formy psychopatologie. Proto by i programy pro zlepšení sociálních dovedností **měly být součástí vzdělávání dětí s PAS ve školách**. Nicméně dle výzkumné studie z roku 2007, přestože sociální dovednosti nesou značný deficit, je jen málo dětí, kterým se dostane adekvátního programu na nápravu (Bellini, 2007).

3.5. Feuersteinova metoda (mediated self-talk – MST)

MST je záměrná činnost určená dítěti, kterou na sebe přejímají dospělí. Je to činnost, kdy dospělý verbalizuje skutečnosti tak, aby ho dítě slyšelo, ale neočekává, že by dítě odpovídalo nebo mělo odpovídat – jde o **samomluvu**. Zpočátku se obvykle vztahuje na souběžné činnosti, které dítě sleduje, prožívá a na které si vzpomíná. Dítě slyší, vstřebává a postupně napodobuje. Tato samomluva přináší chybějící prvky do řečového repertoáru dítěte. Vytrvat v samomluvě je pro dospělé často velmi složité, zvláště, když se zdá, že dítě nijak nereaguje. Ale je důležité v tomto nácviku setrvat. Děti jsou tímto způsobem přirozeně vtaženy do monologu. Tím, že něco opakovaně slyší a nacvičují lingvistické formulace, je jim dovoleno, aby samy interpretovaly, vytvářely vztah vůči sobě a obohacovaly svou interakci s prostředím – **vytváří tak rané sociální a kognitivní spojení**. U lidí s autismem by měla být MST zaměřena tak, aby pomohla překonat deficity, podpořit růst a postupně

přivést žáka do běžného sociálního kontaktu a komunikace se světem. Může zlepšit řečové schopnosti, pomoci překonat obtíže v řeči a urychlit kognitivní vývoj. MST obsahuje různé paralingvistické prvky, které doplňují verbalizaci a umožňují dítěti porozumět významu komunikace a prohloubit jeho zkušenosti (Feuerstein, 2017).

3.6. Náhradní komunikace (Augmentative communication)

Děti s PAS selhávají ve funkční komunikaci. Znamená to tedy, že není podstatné tvoření slov, ale schopnost komunikovat. Což znamená sdílet potřeby, přání a umět požádat o pomoc. **Komunikace se musí nacvičovat jak s mluvícími, tak nemluvícími dětmi.** Dítě s PAS nevidí druhého člověka jako někoho, kdo mu může pomoci. Nechápe, že všichni lidé nemají ve stejnou chvíli stejné myšlenky a nemá tedy potřebu ty své sdělovat (Straussová & Knotková, 2011). Frustrace z nefunkční komunikace je u lidí s autismem velmi častá a patří mezi nejčastější vnitřní spouštěcí podněty agresivního chování (Hrdlička & Komárek, 2014). Techniku komunikace je třeba nacvičovat, aby dítě pochopilo, co mu může dát. Dítě musí mít ke svému sdělení pádný důvod, nesmí dojít k okamžitému splnění jeho přání hned po prvních náznacích – musí mít silnou motivaci k tomu, aby se vyjádřilo, tzv. **důvody ke stížnostem**. Při nácvičování komunikace je nutné upravit podmínky tak, aby se dítě nemohlo obsloužit samo. Dítě si o požadovanou věc řekne prostřednictvím karty, kterou musí předat druhé osobě. Využívá se opět zástupných předmětů (fotek, obrázků) (Straussová & Knotková, 2011). Poté je dalším bodem práce s větným proužkem. Jedná se o zalaminovaný proužek se suchým zipem, který se používá ke skládání jednoduchých vět z obrázků. Na prvním místě je fotografie dítěte s nápisem JÁ, na druhém místě CHCI, dítě vybere kartu se symbolem žádaného a umístí ji na třetí místo. Všechna slova jsou v komunikační knize, ze které dítě vybírá (Kubišová et al., 2012).

Dnes se již běžně u nemluvících dětí zavádějí různé formy alternativní a augmentativní komunikace. Tyto systémy buď nahrazují nebo doplňují mluvenou řeč. Jedná se například o znakovou řeč, MAKATON (znaky, symboly, mluvená řeč), ukazování na piktogramy nebo jiné vizuální symboly, používání elektronických komunikátorů, nejrůznějších počítačových komunikačních softwarů, mobilních a tabletových aplikací a další. Avšak v některých případech jsou tyto náhradní komunikace u jedinců s PAS nepoužitelné, děti totiž ne vždy mají dobrou úroveň motorické nápodoby, což je podmínkou ke zvládnutí znakové řeči. Mají výrazné potíže s ukazováním, které je nezbytné při označování vizuálních symbolů ukazováním. Dalším problémem může být získávání

pozornosti přijatelným způsobem u osoby, které chtějí něco sdělit. To souvisí s jejich neschopností adekvátně navazovat sociální kontakty, kooperovat, požádat o pomoc či uskutečnit volbu. Překážkou ke zvládnutí komunikačního systému může být nedostatečné zohlednění odlišného kognitivního stylu a abnormalit vnímání smyslových podnětů. Avšak i v případě, že došlo k pochopení neverbálního systému a k jeho používání ke komunikaci, dítě mnohdy sdělí své přání jen tehdy, kdy přímo dostane otázku: „Co chceš?“, nicméně spontánně komunikovat nezačne. Stává se také, že dítě ukazuje na obrázek či opakovaně na obrázek ťuká, a přitom se třeba dívá z okna. Pečující osoby pak mohou takové chování interpretovat mylně (Knapcová, 2011).

Náhradní komunikace znamená podporu komunikace, která opět musí být individuální. Náhradní komunikace je často brána jako synonymum pro užívání piktogramů. Ovšem ne každý jedinec piktogramy chápe. Musí být zajištěno, že děti zvolenému typu podpory rozumí (De Clercq, 2019).

Dle Bazalové (2017) se u nás se používají převážně dva typy náhradní komunikace:

- **PECS** – cílem systému je rychlé nabytí funkčních komunikačních dovedností. Na první pohled by se mohlo zdát, že se příliš neliší od jiných známých komunikačních systémů, které pracují s vizuálními symboly. Rozdílný je však hned v několika zásadních aspektech. Děti na obrázky neukazují, ale komunikačnímu partnerovi je přinášejí. V prvních lekcích obrázek vyměňují za oblíbený pamlsek nebo věc. Zmíněná výměna umožňuje hned na počátku výuky snadno pochopit smysl systému jako komunikaci. Výměna je smysluplná a nepochybně úmyslná. Navíc taková výměna (= komunikace) je sama o sobě velmi motivující, protože při nácviku dítě dostává přesně to, co v danou chvíli skutečně chce (Knapcová, 2011). Byla realizována výzkumná studie, ve které během 3–28 měsíců používání PECS došlo ke zlepšení funkční komunikace u všech dětí účastníků (Iovannone, 2003).
- **VOKS** – jde opět o výměnný obrázkový komunikační systém, jehož cílem je funkční komunikace. Od původní metodiky PECS se liší především novými metodickými postupy. Došlo k potvrzení pozitivního vlivu na rozvoj řeči při používání VOKS. U dvou chlapců, jejichž řečový projev byl původně převážně echolalický (neměl komunikační charakter), nabyla řeč na funkčnosti a zlepšila se i její gramatická stránka. Čtyři děti, dříve nemluvící,

začaly obrázky při podávání i pojmenovávat. Nejdříve pouze v souvislosti s VOKS a po nějaké době tři z nich občas užily řeč i bez podpory obrázků. Jedno dítě dokonce vytvořilo jednoduchou větu. Spolu se změnami komunikace byly zaznamenány také změny v chování dětí. Ustoupila agresivita k okolí i sobě. Děti byly viditelně spokojenější, ale i jistější a samostatnější. Tato metoda vysoce motivuje děti učit se tomuto systému (dostávají to, co chtějí), je velmi rychle osvojitelná (většina dětí zvládá výměnu už v prvním sezení), děti samy jsou iniciátory komunikace (přestávají být závislé na výzvěch a pobídkách ostatních), je dobře využitelná ve škole, doma i na veřejnosti (srozumitelná i nezasvěceným), dá se pracovat i s dítětem, u něhož nebyly vytvořeny všechny prediktory řeči (nemusí rozumět neverbálním složkám komunikace, zvládat imitaci pohybu, ukazování na obrázky), stačí diferenciaci reálných předmětů na reprezentační úrovni (Knapcová, 2011).

Mezi další druhy augmentativní komunikace řadíme např. PCS, PICS, Widgit, programy a software – Mentio, Boardmaker, SymWriter, Grid 2, Altík, Méd'a, Picto.Selector, echoes, fotografie, obrázky, komunikační deníky, referenční předměty, facilitovanou komunikaci, Bliss, kufřík Spring Board, tablety, komunikátory (Co Talk), pomůcky s tlačítkem, na které se nahrává jedno sdělení, na něm je piktogram dané činnosti (např. BigMack) (Bazalová, 2017).

Najít efektivní způsob komunikace patří mezi první úkoly rodiče (Bazalová, 2017). Rovněž pro učitele je toto poznání klíčové, neboť současný inkluzivní směr vzdělávání dětí se SVP přináší potřebu toho, aby učitelé uměli s dětmi v rámci této oblasti pracovat a najít vhodný způsob dorozumívání se s daným dítětem (Bendová, 2011). Aby se dětem s PAS dalo porozumět a pracovat s nimi, je potřeba zjistit, kde se ve vývoji nachází. Nejjednodušší hodnotící prostředek je FOCERUNNERS IN COMMUNICATION (v současné době neexistuje český překlad názvu), jedná se o nástroj pro poznání formy pro vizuální podporu, který nám dá představu o tom, jaká vizuální podpora je pro dané dítě vhodná (jaká je správná forma, jaká je správná úroveň) (Noens, 2006).

3.7. Zmírnění problémového chování

Jedním z nejčastějších problémů v chování dětí s PAS jsou záchvaty vzteku, neboť někteří jedinci mohou reagovat na stres a úzkost právě vztekem či agresí. Vztek v dětech

probíhá spíše na nevědomé úrovni. Je to obranná reakce na situaci, kterou neumějí jinak zpracovat nebo sdílet. Je důležité naučit děti pracovat s hněvem co nejdříve, aby nedošlo například k sociální izolaci či vyloučení z kolektivu. Je nutné k dítěti přistupovat tímto způsobem – naučit ho chápat, co to je vztek a kdy vzniká, rozpoznávat vztek u sebe i druhých, provádět nácvik sebekontroly, učit adekvátním reakcím (odejít, ignorovat provokatéra, říct „nech mě být“, umět požádat o pomoc) (Vosmik, 2010).

Klíčové je určit místo, na které dítě přivedeme vždy, když k záchvatu vzteku dojde. Společně s dítětem se dá vytvořit krabice pomůcek na zklidnění, která se v dané místnosti bude nacházet. Do krabice patří například antistresový míček, maska na oči, bublinková fólie, CD s relaxační hudbou, láhev s vodou a jídlo, které doplní krevní cukr. V akutní fázi se doporučuje na dítě mluvit co nejméně, neklást otázky a nevyžadovat omluvu, protože to přispívá k posílení negativního vnímání sebe sama na základě vzpomínek na opakovaná selhání, což znamená posilování přesně toho chování, které chceme změnit. Důležitá je i odměna, když se dítěti povede tento stav překonat (Al-Ghani, 2009).

3.8. Další přístupy

Mezi další intervence používané u dětí s PAS patří: Son Rise program, Snoezelen, Holding Therapy, Portage, cvičení podle Veroniny Sherborneové, Senzorická integrace podle Jean Ayresové, Psychomotorika, Videotrénink interakcí, GFCF dieta, Relationship Development Intervention, DIR-Floortime, relaxace, fyzioterapie a pohybová aktivita, senzorická integrační terapie, farmakoterapie, facilitovaná terapie, homeopatika (Thorová, 2016). Také arteterapie (tvoření), ergoterapie (nácvik pracovních návyků a pracovního chování), dramaterapie, taneční a pohybová terapie, biblioterapie, muzikoterapie. Dále se využívá terapie s asistencí zvířat – delfinoterapie (plavání s delfíny), hipoterapie (interakce s koněm) nebo canisterapie (kontakt člověka se psem) (Bazalová, 2017). Nicméně podrobnější popis těchto přístupů je nad rámec této bakalářské práce.

Z této kapitoly vyplývá že metod práce s dětmi s PAS je celá řada. Autismus sice není vyléčitelná choroba, ale jeho projevy, dopady a vliv na život jedince se do jiné míry dají změnit. **Práce s těmito dětmi a využívání zmíněných přístupů je tedy velmi důležité – a to ideálně jak doma, tak ve školním prostředí.**

4 ŠKOLNÍ ZRALOST

Vstup dítěte do školy pro něj představuje **obrovskou změnu**. Řekla bych, že jde o velmi náročnou situaci pro všechny děti bez ohledu na diagnózu a dysfunkce. Jak již bylo zmíněno v předchozích kapitolách, právě změny jsou něco, co děti s PAS většinou nesnášejí dobře. Proto si můžeme domyslet, že vstup do školního prostředí pro dítě s touto diagnózou je náročný o to víc, obzvlášť bereme-li v potaz deficity v oblastech komunikace a sociálních dovedností, které ve školním prostředí hrají klíčovou roli.

Autorky Jucovičová a Žáčková (2014) uvádí, že se dítě při nástupu do školy musí adaptovat na nové prostředí a role. Je také potřeba podřídit se pravidlům a učit se novým formám chování (Švancara, 1974). Dítě musí být schopno účastnit se vyučování, které je v našich školách již od počátku vyučování v pravém slova smyslu poměrně tvrdé. V rámci školní práce přicházejí povinnosti a s nimi mnohem větší nárok na kázeň, schopnost odložit uspokojení okamžitých potřeb, úsilí a výkon i ve chvíli, kdy by se dítě raději věnovalo jiným aktivitám. Také dle Franclové (2013) dochází v tomto období k velkým změnám a školní vzdělávání chápe jako součást socializace, při které:

- do života dítěte vstupuje řízené vzdělávání, nutnost podřídit se programu, podávat výkon a soustředit se;
- nové strukturování času – vyčleňuje se čas na školu odpočinek a hru, vyčleňují se dny všední, sváteční apod.;
- dítě má nové postavení, nové role, vztahy;
- je uvedeno do nových aktivit, skrze něž objevuje nové skutečnosti;
- dítě má nové zážitky a zkušenosti se svou kompetencí.

Mohlo by se zdát, že školní zralost je poměrně jednoznačný pojem, nicméně v pojmání školní zralosti různými odborníky a autory existují značné rozdíly. V této části zmíním některé z konceptů.

Dětský psychiatr Tramer vymezuje **školní zralost jako tělesně-duševně-duchovně-sociální zralost**, při které školák ve škole netrpí a utrpení nečiní ani druhým. Je to stav, který je výsledkem úspěšně dovršeného vývoje předchozího období. Značí se fyzickými a psychickými dispozicemi pro požadovaný výkon ve škole a je doprovázen pocitem štěstí

dítěte. Současně je předpokladem úspěšného výkonu a sociálního zařazení (Langmeier & Krejčířová, 2006). Podle Jucovičové a Žáčkové (2014) je školní zralost definována jako **způsobilost dítěte k absolvování školní výuky**. Předpokládá určitou úroveň rozvoje jazyka a myšlenkových operací, schopnost aktivní pozornosti a soustředění a také určitou úroveň sociálních dovedností.

Většina autorů se shoduje, že školní zralost v sobě zahrnuje: **zralost fyzickou, psychickou a sociální**. Je tedy potřeba pečlivě zvažovat a porovnávat všechny složky zralosti. Při vstupu do školy rozhodně nelze brát v potaz pouze intelekt dětí. Důležitými faktory je také adaptabilita, projevy dítěte atd. Dítě musí být pro práci ve škole emočně připraveno a motivováno. Má mít kladný postoj ke škole, k učiteli i spolužákům (Langmeier & Krejčířová, 2006). Při vstupu do školy dle Bazalové (2017) velmi záleží také na tom, zda má dítě pocit, že proces ovládá a cítí kontrolu nad situací nebo má pocit, že je zavaleno a přemoženo.

Vágnerová (2012) upozorňuje na rozlišování **ŠKOLNÍ ZRALOSTI**, která je podmíněná biologickým zráním a **ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOSTI**, kterou pojímá jako kompetenci závislou na sociálním prostředí, učení a výchově. Jucovičová a Žáčková (2014) definují školní připravenost jako úroveň vědomostí, dovedností a návyků, které by mělo dítě ovládat před vstupem do školy. Kropáčková (2014) o školní připravenosti hovoří jako o aktuálním stavu rozvoje dítěte ve všech oblastech s přihlédnutím k vnitřním vývojovým předpokladům a výchovným podmínkám. Zahrnuje psychickou vyspělost, která je podmíněná jak zráním, tak vlivy prostředí. Vágnerová (2012) upozorňuje, že zde mezi dětmi mohou být v závislosti na odlišnosti různých rodin velké rozdíly. Zjednodušeně by se tedy dalo říci, že je psychická vyspělost předpokladem školní zralosti a jedná se v podstatě o připravenost ke školní práci.

Věk nástupu dítěte do školy v České republice byl stanoven na 6 let, ale každé dítě se vyvíjí odlišně, a proto je k nástupu do školy třeba přistupovat individuálně. **Situaci je třeba vždy posoudit z hlediska konkrétního dítěte, nabídky a okolností.** Některé děti mohou jít do školy dřív, jiné naopak později, aby stihly dozrát a nebyly ohroženy selháním při nástupu do vzdělávacího zařízení. Někdy bývá realizován odklad školní docházky až o dva roky (Jucovičová & Žáčková, 2014). Předčasné zařazení do školní docházky by mohlo mít za následek ztrátu sebedůvěry, neurotizaci až regres, protože prožitky při neúspěších jsou často trpké, ovlivňují postavení dítěte v kolektivu a působí nepříznivě na celý další vývoj jeho osobnosti (Langmeier, 2006).

Langmeier a Krejčířová (2006) podotýkají, že kdyby byla výuka přizpůsobena individuálně každému žákovi, ztratila by otázka školní zralosti smysl. Podle reformního pedagogického hnutí by se dítě nemělo přizpůsobovat normám a předpisům, ale právě naopak – škola by se měla přizpůsobit potřebám dítěte. Výše již bylo řečeno, že bez podobné individualizace se u dětí s PAS neobejdeme a že patří ke klíčovým komponentám vzdělávání žáků s touto poruchou.

4.1. Sociální zralost

Sociální zralost je velmi důležitou složkou školní zralosti. Jejím opomíjením či bagatelizováním lze napáchat velké škody ve vývoji dítěte (Jucovičová & Žáčková, 2014). Na vyzrálou osobnost jsou při zahájení školní docházky kladeny vysoké nároky, a to jak v oblasti emocionální, tak sociální (Bednářová, 2017).

Tato způsobilost zahrnuje schopnost dítěte **odloučit se na nějaký čas od rodiny**, zvládnout krátkodobý **pobyt mimo rodinné prostředí** (školy v přírodě, ozdravné pobyty, výlety) a **respektovat autoritu** (Bednářová, 2017). Sociální způsobilost vyžaduje také emoční zralost, která předpokládá **sebeovládání** a věku přiměřenou **kontrolu citů a impulzů**. Dítě má být již schopno odložit splnění svých přání a má být odolné vůči frustraci (Jucovičová & Žáčková, 2014). Zrání organismu dítěte (především CNS) se projevuje změnou celkové reaktivity, zvýšením emoční stability a odolnosti vůči zátěži. Při nezralosti se vyskytují projevy dráždivosti, emoční lability a unavitelnosti. Takové dítě pak není schopno zvládnout zátěž školních nároků (Procházka et al., 2014). Schopnost sebekontroly vyžaduje kromě zralosti biologické i **schopnost porozumět duševním stavům a vnitřním motivům** jako příčinám lidského chování. Tato schopnost sociálního porozumění a pochopení psychiky druhých je součástí teorie mysli (viz. kapitola č. 1 – vznik PAS) (Langmeier & Krejčířová, 2006). V práci Slaughterové a jejích spolupracovníků (2015) patřily ve skupině předškoláků k nejoblíbenějším právě ty děti s nejrozvinutější teorií mysli. Z toho vyplývá, že **empatie a zapojení do prosociálních aktivit je dalším důležitým aspektem školní zralosti**. Výzkumy také potvrzují, že děti, které jsou emočně vyzrálé, mají signifikantně větší šanci na školní úspěch, kdežto děti, které mají v této oblasti deficit, jsou ohroženy problémy ve školním prostředí. Z dalšího zkoumání také vyplývá, že vztahy s vrstevníky a učiteli jsou založeny především na dovednosti zvládat emoce, buďto v prosociální nebo asociální rovině. Tyto vztahy pak velmi ovlivňují školní výsledky (Raver, 2003).

Zvládnutí role školáka, znamená především vyšší nároky na řízenou činnost. V tomto případě můžeme mluvit o zralosti úkolové, či „**zralosti pro práci**“. Dítě má být schopno dokončit úkoly, které započalo, být vytrvalé a soustředěné i na namáhavější úkol (Langmeier & Krejčířová, 2006). Mělo by být schopno vnímat a pochopit pracovní instrukce, podřídít se autoritě a reagovat i na cizího člověka. Důležité je rovněž orientovat se v chodu třídy a školy, sedět delší dobu na místě, zvládnou přípravu i úklid pomůcek. Mělo by zvládnout také jednoduché organizování své práce (Jucovičová & Žáčková, 2014).

Dítě vstupuje nejen do role žáka, ale také do role spolužáka. Důležité je, aby dítě bylo schopno **pracovat ve skupině spolužáků, zapojit se mezi ostatními a umět se na čas vzdát svých osobních potřeb** ve prospěch společných cílů (Langmeier & Krejčířová, 2006). Mělo by být schopné si **hrát, navazovat přátelství, spolupracovat** a také adekvátně **řešit problémy** (Jucovičová & Žáčková, 2014).

Podstatná je také schopnost **základních společenských návyků – společenského chování, sebeobsluhy**. Dítě by mělo umět pozdravit, poprosit, poděkovat, klepat na dveře, vstoupit na vyzvání, vědět, že při seznámení se podává ruku (Bednářová, 2017). Sebeobsluha je prostředkem k autonomii a kompetenci a zároveň jejich projevem. Také pro sebevědomí dítěte je důležité, když vidí, že se na něčem může podílet. Je třeba zvládnout dodržování pravidel hygieny, používání WC apod. A také být samostatné v oblékání či stolování (Šmardová, 2011).

Je zřejmé, že požadavků na sociální zralost není málo. Protože porucha v této oblasti je u dětí s PAS jedním ze základních diagnostických kritérií, je velmi důležité s dětmi na jednotlivých aspektech sociální zralosti pracovat a využívat metod a intervencí zaměřených na jejich rozvoj.

4.2. Řečová zralost

Vzhledem k tomu, že edukační proces je založen na přenosu informací mezi učitelem a žákem, nelze si jej prakticky představit bez společné komunikace mezi nimi. Komunikace ať již verbální nebo písemná se stává klíčovým aspektem edukačního procesu. Dítě v této oblasti tudíž musí při zahájení vzdělávacího procesu dosahovat určité úrovně (Bendová, 2011). Řeč má pro vývoj dítěte a jeho fungování ve škole mimořádný význam také z toho důvodu, že umožňuje rozvoj myšlení, poznávání, učení. Neméně důležitý je i sociální aspekt

řeči, kdy slouží k dorozumění, utváření sociálních vztahů, a má dopad na vnímání dítěte druhými a jeho postavení ve skupině (Bednářová & Šmardová, 2017)

Často je právě komunikace důvodem k odkladu školní docházky, neboť jak již bylo zmíněno výše, školní úspěch závisí ve velké míře především na řeči (Langmeier & Krejčířová, 2006). V případě **receptivní řeči** je potřeba, aby dítě nastupující do školy rozumělo běžně mluvené řeči, aby znalo většinu výrazů a mělo dostatečnou také pasivní slovní zásobu (až několik tisíc slov) (Jucovičová & Žáčková, 2014). Předškolní dítě by mělo řeči dobře rozumět nejen v okruhu běžného hovoru, ale také při zadávání her a strukturovaných činností. Mělo by být schopno pochopit děj příběhu, či pohádek (Bednářová & Šmardová, 2017). V rámci **expresivní složky** je potřeba mluvit v rozvinutých, správně formulovaných větách a souvětích, bez neobratností v tvarosloví nebo větosloví, neboť dítě zralé v expresivní řeči mluví většinou gramaticky správně (užívá všechny druhy slov ve správném tvaru, slovosledu, čase – přítomném, minulém i budoucím). Dítě by mělo umět vyprávět jednodušší příběh, vyjádřit své myšlenky, popsat děj a situaci. Zralé dítě má správnou, srozumitelnou výslovnost a také dostatečnou aktivní slovní zásobu, tzn. umí pojmenovat většinu toho, co jej obklopuje. Dosažení takové úrovně v receptivní i expresivní řeči je nezbytným předpokladem školní úspěšnosti (Jucovičová & Žáčková, 2014).

Jazykové schopnosti lze posuzovat také z pohledu několika dalších složek, které řeč obsahuje. Jedná se o **sémantickou složku**, kde je hodnocen rozsah a kvalita slovní zásoby (aktivní i pasivní slovník). Dále **syntaktickou složku**, ve které jde o schopnost chápat gramatická pravidla, způsob jejich používání a dodržování správné větné stavby. Z **fonologického hlediska** je důležitá aktivní formální stránka řeči, kvalita jednotlivých fonémů, znění hlásek i celkového řečového projev. V neposlední řadě je důležité zhodnotit také **pragmatickou složku**, ve které se ukazuje sociálně řečová kompetence tzn. komunikační využívání jazykových kompetencí, jeho adekvátnost a efektivita (Vasta, 1998). Řeč by měla být užívána v praxi, v sociálním kontextu, na vyžádání nebo oznámení informace, vyjádření vztahů, pocitů, prožitků, událostí. Součástí tohoto pragmatického využívání řeči je také **neverbální komunikace**, jako je mimika, gestikulace nebo oční kontakt (Bednářová, 2017).

Schopnost vedení smysluplného dialogu by rovněž měla být osvojena, stejně tak jako dodržování základních pravidel konverzace. Důležité je také věnování pozornosti, naslouchání, schopnost počkat až druhý domluví, adekvátně odpovídat na dotazy a ptát se. Neméně důležitá je také správná výslovnost. Výše zmíněné schopnosti jsou důležité také

z toho důvodu, že dítě, které má omezený vývoj řeči, je více ohroženo potížemi v čtení a psaní, což jsou pro školu velice důležité dovednosti (Bednářová, 2017).

4.3. Školní zralost u dětí s PAS

Po přečtení předchozích kapitol může čtenáře seznámeného s problematikou PAS napadat, že většina těchto dětí má právě ve výše zmíněných oblastech problémy, tudíž splnění kritérií školní zralosti nedosahuje. Dle Langmeiera a Krejčířové (2006) je školní zralost charakteristická také pocity štěstí dítěte. Otázkou zůstává, zda tyto pocity štěstí mohou zažívat i děti s velkými deficity právě v těchto dvou, pro školu a fungování v kolektivu, klíčových oblastech.

Jucovičová a Žáčková (2014) mezi rizikové faktory školní zralosti řadí: opoždění vývoje, nerovnoměrný vývoj, projevy hyperaktivity, impulzivitu, unavenost, emoční labilitu. Riziková je také výkonová, pracovní či sociální nezralost a vady nebo opožděný vývoj řeči. Z poznatků o typických znacích poruch autistického spektra, je zřejmé že s většinou těchto kritérií se u dětí s PAS často setkáváme. A z poznatků o školní zralosti vyplývá, že se v mnohém s charakteristikami autismu značně rozcházejí.

Ze srovnání rysů autismu a požadavků pro školní zralost vyplývá, že se rozcházejí například v teorii mysli, sebeovládání, kontrole citů a impulzů, prožívaných pocitech štěstí dítěte, schopnosti vytrvale pracovat a dokončovat i „nezábavné“ úkoly, ve fungování v kolektivu a kamarádských vztazích, adaptabilitě, pochopení pracovních instrukcí, samostatnosti, empatii, zapojení do prosociálních aktivit a především v komunikaci atd. Intelkt může u těchto dětí být často dostačující, nicméně ten jako takový, pro úspěšné zvládnutí školní docházky nestačí. Proto ročně spousta rodin, a to nejen s dětmi s poruchami autistického spektra, žádá o odklad školní docházky nebo je jim doporučen ze strany odborníků.

5 VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ S PAS

Vzdělání patří mezi jedno z velmi důležitých práv dítěte a je povinné pro všechny děti bez ohledu na specifické potřeby žáků (Vítková, 2004). Znamená to tedy, že autistické děti nejsou výjimkou. Nicméně vstup do základního vzdělávání je pro děti s poruchami autistického spektra velkou výzvou. Dle studií zažívají děti s PAS úzkost a zvýšený sociální tlak. Také jejich rodiče jsou často zahlceni přemírou rozhodování a dělají si starosti o to, jak jejich dítě nástup do školy zvládne. Rodiče často říkají, že v kontaktu se školou mají pocit, že je zaměstnanci neberou vážně a považují je za příliš pečující a mají také pocit, že předškolní zařízení mívají více individualizovaný přístup a jsou ochotnější spolupracovat nežli základní školy. To může mít jistou spojitost s faktem, že ne všichni učitelé jsou připraveni na práci s dětmi s PAS (Nuske, 2018).

Vzdělávání dětí s autismem je většinou **intenzivní a náročná práce** pro celý tým profesionálů a vyžaduje spoustu hodin věnovaných přípravě každý týden, aby docházelo k naplnění potřeb těchto dětí (Autism Speaks, 2012). Podmínkou pro úspěch dětí s autismem ve škole je delší čas, který učitelé musí strávit přípravou a musí být vyvinuta velká snaha motivovat děti k práci (Al-Shammari, 2006). Učitelé se často snaží poskytnout vhodnou podporu, ovšem mnohdy bez adekvátních informací o dané problematice (Nuske, 2018). Vosmik a Bělohávková (2010) také zaznamenávají, že ve vzdělávání pedagogů jsou velké mezery. A to i přesto, že každý učitel by měl být s touto problematikou blíže seznámen, neboť je vysoce pravděpodobné, že se během výkonu své profese s dítětem s poruchou autistického spektra setká. Víše zmíněné informace znamenají, že nástup dítěte do školního zařízení se netýká jen žáka, ale ovlivňuje také životy dalších zúčastněných – rodičů, učitelů.

Byla realizována studie, která si kladla za cíl zjistit, jak přechod do školy všem zúčastněným osobám, co nejvíce usnadnit. Z hlediska **dítěte** se osvědčila především návštěva školy ještě před nástupem, seznámení se s novou třídou, učitelem a personálem. V rámci vizualizace a možnosti se na školu připravit je nápomocné také poskytnout dítěti mapu či plánec nové školy, fotografii budovy a učitelů, aby pro něj při nástupu do školy nebylo vše nové a cizí. Neboť rodiče a učitelé uvádí, že děti s PAS jsou ve škole často dezorientované a přesuny tříd jsou pro ně náročnou výzvou. Ve škole je třeba zajistit přehledný rozvrh dne, aby byl den pro žáka předvídatelný. Osvědčilo se rovněž zapojení „buddyho“, který může žáka navigovat a zprostředkovat mu kontakt s ostatními. Dítě s PAS potřebuje strukturovat nejen pracovní, ale také volný čas (Nuske, 2018). Pro většinu z nich

představují přestávky ve škole těžké chvíle, protože o přestávkách vzniká chaos, hluk a shon, který nemají rádi (Vosmik, 2010). Studie se kromě toho, co usnadní přestup dětem do školy, zaměřila také na **rodiče**, kterým se jako účinné ukazuje poskytnout potřebné informace, workshopy, podpůrné skupiny. Podstatná je dobrá komunikace s učitelským a odborným týmem, a to už před nástupem dítěte do školy. **Učitelé** by zase měli mít možnost sdílet informace o konkrétním dítěti, čas plánovat intervence, adekvátně se vzdělávat, připravit mu vhodné podmínky a myslet na to, že občas potřebuje čas a prostor, kde se může zklidnit v případě stresu a v tuto chvíli na něj netlačit (Nuske, 2018).

Z výše uvedeného vyplývá, že vzdělávání dětí s poruchami autistického spektra vyžaduje uzpůsobení podmínek, smýšlení zúčastněných a také jisté materiální zabezpečení. Vosmik a Bělohávková (2010) definovali **podmínky pro vzdělávání žáků s PAS**:

1. musí cítit silnou míru předvídatelnosti v průběhu celé výuky i přestávek, tzn. minimalizovat náhodné změny;
2. musí mít možnost se vyjadřovat;
3. musí být veden k co největší samostatnosti;
4. musí mít individuální plán (dále IVP), který spočívá v „jiném“ přístupu, IVP by měl být vypracován na základě výsledků psychologického vyšetření, učitel by měl být obeznámen s jednotlivými oblastmi vývoje, aby nedocházelo k přeceňování nebo podceňování schopností studenta, tzn. pokud má škola kvalitně vzdělávat, musí dostat potřebné informace;
5. učitelé musí být vyškoleni a úzce spolupracovat s odborníky a rodiči, volit vhodné výukové strategie a využívat vizualizaci;
6. musí být neustále motivován k učení;
7. musí být zajištěna úzká spolupráce rodičů se školou;
8. musí být k dispozici kvalitní pomoc odborníků, kteří se na integraci podílejí.

Dle Thorové (2016) obecné potřeby žáků s PAS ve školním prostředí vyplývají z diagnózy, jsou vždy individuální a v různé intenzitě. Využití strukturovaného učení je základ. Dále je zapotřebí vyšší míry tolerance, pedagogického úsilí a empatie. Dobré je dávat žákovi s PAS zpětnou vazbu o jeho výkonech, a to v jazyku, kterému rozumí (např. body, škály, grafy). Je zapotřebí neignorovat a neshazovat někdy i značně osobité příspěvky do diskuze, snažit se porozumět jejich významu, dát přiměřený prostor k projevení vlastního názoru. V případě obtíží se sociálně přijatelnými hranicemi příspěvku, je nutné pomoci si dohodnutým časem. Dobré je využití hmatu – umožnění fyzické manipulace s předměty

zlepšuje proces učení. Často je potřeba také nadstandartní řešení obtíží s pozorností, kdy je možné dovolit dítěti manipulaci s předmětem a činnost, který neruší ostatní a umožňuje soustředění. Dobré je podporovat aktivity, které dítěti umožní přijatelný pohyb v hodině.

Volba způsobu edukace závisí na **mnoha faktorech**, jako jsou typ, projevy a hloubka postižení, volba dítěte a zákonných zástupců, odborné posouzení, doporučení speciálně pedagogického centra (dále SPC), možnosti regionu, ochota a vstřícnost školy. Existují speciální vzdělávací programy obvykle na speciálních školách. Mnohé děti jsou úspěšně integrovány v běžných školách, ať již s pedagogickým asistentem nebo pouze informovaným pedagogem (Thorová, 2016). Studie potvrzují, že pokud jsou děti ve vývoji opožděné a **nastoupí do dobré, podnětné školy, mohou se jejich schopnosti a dovednosti signifikantně zlepšit**, nicméně musí se s nimi začít pracovat z jejich současné úrovně (Ramey, 2004).

5.1. Možnosti vzdělávání pro děti s PAS

Děti s PAS mají **několik možností**, kam na plnění povinné školní docházky nastoupit:

1. školy hlavního vzdělávacího proudu – podle novelizovaného školského zákona a navazující vyhlášky se klade výrazný důraz na tento způsob;
2. speciálních školy pro žáky se zdravotním postižením;
3. třídy, oddělení nebo studijní skupiny ve školách (pro děti s PAS, ale i jen AS);
4. jiný způsob (např. individuální vzdělávání) (Bazalová, 2017).

Otázka integrace při nástupu do běžné základní školy není jednoznačná. Mezi **pozitiva integrace** do běžné základní školy patří náročnější prostředí školy, které více odpovídá reálnému životu, možnost nápodoby chování v běžném sociálním prostředí, kontakt se zdravými vrstevníky, lepší adaptace na pozdější studium či zaměstnání, lepší dostupnost školy a na druhé straně také to, že se zdravá populace může setkávat s jinakostí. Za **negativní aspekty** integrace můžeme považovat chybějící ochranné prostředí, což nevyhovuje individuálním potřebám dítěte, menší uspokojování specifické potřeby dítěte, vyšší zátěž, stres, úzkost, strach ze selhání, více se objevuje problémové chování, chybí speciálně pedagogické vzdělání učitelů, kteří mají málo zkušeností s dětmi s touto diagnózou, může se vyskytovat také problematičtější souhra mezi rodinou a školou, možnost tlaku rodičů spolužáků na odchod dítěte, nebezpečí šikany, sklon k sebepodhodnocování,

srovnávání se spolužáky, nemožnost zažít úspěch. Pozitiva i negativa jsou tedy **poměrně vyrovnaná** a záleží tak na přání rodičů a dítěte, odborného pracoviště i školy, zda je integrace vhodná (Vosmik, 2010).

Rozhodování mezi běžnou a speciální třídou bývá složité. **Inkluzivní přístup nemusí být v tomto případě tou nejlepší volbou**, přestože se na tento typ klade po novelizaci zákona největší důraz. Speciální školy jsou u nás na velmi dobré úrovni, ať už v souvislosti s personálem, počtem žáků, prostředím, obsahem vzdělávání, pomůckami, metodami. Komplex speciálních škol je zřízen pro děti a žáky se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, s více vadami a s PAS ve věku od 3 do 20 let. Sdružuje mateřskou školu speciální, základní školu speciální a speciálně pedagogické centrum. Ve škole bývá rehabilitační místnost, Snoezelen, logopedická péče, speciální hračky a kompenzační pomůcky. Ve třídě pro děti s PAS se pracuje podle zásad strukturovaného učení a je využívána metodika VOKS (Thorová, 2008). Úspěšné programy jsou založeny na principu behaviorální modifikace a jsou plně přizpůsobeny handicapu. V současné době jich v ČR funguje několik desítek. Síť je však stále nedostatečná. Poptávka převyšuje nabídku, časté je také odmítání dětí (Thorová, 2016).

V běžné škole na druhou stranu dochází k přiblížení se normálu, učí se toleranci, přebírání zdravých vzorů apod. Z poruch autistického spektra zde bývají vzdělávání nejčastěji žáci s Aspergerovým syndromem. Žákům s mentálním postižením jsou určeny základní školy praktické. Žáci se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, žáci se souběžným postižením nebo více vadami a žáci s PAS mají právo se vzdělávat v základní škole speciální, nejsou-li vzdělávání jinak (inkluzivně nebo jiným způsobem). Předpokladem úspěšné integrace je také informovaný učitel. V praxi často dochází k setkání se s klasickou reakcí neinformovaného učitele ve stylu – „nic po něm nebudu chtít, nechám ho projít a budu mít klid.“ Jako nejúčinnější se na škole osvědčilo školení pro učitele od odborníka na autismus, podrobný IPV sestavený ve spolupráci se speciálním pedagogem, v jehož péči student je, a také častější supervize. Nezbytná je též užší spolupráce učitelů s rodiči. Příprava učitelů není jednorázovou záležitostí, neboť symptomatika se u žáka může s časem dost výrazně měnit (Vosmik, 2010).

Kroky k úspěšné integraci jsou: podrobné psychologické vyšetření žáka, převaha pozitiv při zvažování individuální integrace, motivace rodičů i žáka, ochotné a vstřícné vedení příslušné školy, příznivá atmosféra k integraci, o vhodnosti integrace je přesvědčen také učitelský sbor, kvalitní, týmově zpracovaný IPV, připravený třídní kolektiv (včetně

rodičů spolužáků), vhodný asistent pedagoga, frekventovaný kontakt a kvalitní spolupráce mezi rodinou a školou založená na vzájemné důvěře. Někdy je škola postavena před hotovou věc, bez možnosti se připravit (Vosmik, 2010). Z mého úhlu pohledu je i takové počínání určitým způsobem vysvětlitelné, neboť rodiče mohou mít obavy z odmítnutí školou v případě, že by nechtěli přijmout žáka s touto diagnózou.

Před vstupem do školy by mělo být realizováno speciální pedagogické i psychologické vyšetření. Stěžejní je určení podpůrných opatření, které bude dítě ve škole potřebovat, aby vzdělávání bylo efektivní. IVP vypracovává třídní učitel na podkladě speciálního pedagogického vyšetření a psychologického vyšetření. Měl by být opravdu individuální, aktualizovat se a reagovat na vývoj a potřeby. U dětí s PAS bývá zaměřen na **rozvoj sociálních a komunikačních dovedností** (Thorová, 2016). V IVP jsou uvedeny speciální vzdělávací potřeby, kterými mohou být – sebeobsluha, hrubá motorika, jemná motorika, grafomotorika, smyslové vnímání a rozlišování, rozvoj řeči, komunikace, pozornost, kognitivní schopnosti, sociální dovednosti, pracovní dovednosti, zajištění péče o přestávkách, volných hodinách a na obědě (Vosmik, 2010). IVP tak stanoví systém speciální pedagogické podpory a definuje kompetence asistenta pedagoga. Často slouží jen k naplnění legislativní povinnosti, ale reálný přínos pro dítě v praxi postrádají (Thorová, 2016).

Další možností je vzdělávání v domácím prostředí. Žádost o tento typ vzdělávání podávají rodiče na kterékoli ZŠ. Poté pracovníci speciálně pedagogického centra nebo pedagogicko-psychologické poradny (dále PPP) vydávají doporučení k domácímu vzdělávání dítěte. Většina rodičů se pro domácí vzdělávání rozhoduje z důvodů problémového chování dítěte ve škole, nicméně toto rozhodnutí by mělo být zcela svobodné bez nátlaku okolí. Rodič si musí věřit, že práci s dítětem zvládne, aniž by ho to psychicky vyčerpávalo (Thorová, 2016).

5.2. Asistent pedagoga

Některé autistické děti jsou pasivní, klidné a bez poruch chování, takové školní docházku mohou zvládat bez pomoci asistenta pedagoga, ale velká část dětí s PAS se **bez něj neobejde**, neboť nároky vzdělávacího procesu a sociálního školního prostředí jsou pro dítě s PAS obvykle velice náročné. Většina těchto dětí potřebuje asistenta přinejmenším v určitém období školní docházky. Má-li být integrace úspěšná, je zapotřebí dostatečné personální zabezpečení a dovedení zúčastněných pedagogů, jinak se efektivita péče prudce

sníží. V mnohých školách je integrace úspěšná, jinde se potýkají s nedostatkem zkušeností a dítě je vzděláváno spíše **paralelně asistentem než v duchu pravé integrace**. Posílit vzdělávací zařízení osobou asistenta učitele je možné na základě doporučení SPC nebo PPP. Asistent pedagoga bývá doporučen v případě těžší symptomatiky, poruchy aktivity a pozornosti, poruch chování, v případě výraznějších obtíží v komunikaci a sociálním chování, nesamostatnosti, výskytu zvláštního chování a slabších mentálních schopností a pokud se předpokládá selhání v procesu vzdělávání formou integrace (Šporclová, 2018).

Náplň práce asistenta pedagoga stanovuje ředitel školy podle konkrétních potřeb dítěte. Vedení školy obvykle vychází z doporučení SPC. Konkrétní činnost a náplň práce asistenta je též zaznamenána v IPV. K nejčastějším činnostem asistenta při práci s PAS patří individuální práce se žákem podle instrukcí učitele, pomoc při adaptaci žáka, pomoc při přípravě pomůcek a materiálů pro studenta, spolupráce při tvorbě IVP (Vosmik, 2010). Asistent pomáhá naplňovat vzdělávací cíle. Zajišťuje pro dítě lepší předvídatelnost změn. Upravuje učební materiál tak, aby byl lépe pochopitelný, jistí chápání verbálních instrukcí. Také připravuje žáka na přechody v činnostech. Často je také třeba, aby individuálně řešil problémové chování a deficit, který plyne z poruch aktivity a pozornosti. Měl by věnovat zvýšenou pozornost nácviku sociálních a komunikačních dovedností, učit dítě samostatnosti a v rámci toho poskytovat jen takovou pomoc, jaká je skutečně potřeba (Žampachová & Čadilová, 2012). Asistent také pomáhá prostorové orientaci dítěte, řešení konfliktů mezi spolužáky, zprostředkovává komunikaci mezi rodinou a školou, pomáhá v navozování sociálních vztahů, stará se o bezpečnost žáka, pomáhá usměrňování jeho problémového chování, zajišťuje dohled a někdy také relaxaci (Vosmik, 2010).

Postřehy z praxe jsou takové, že finanční ohodnocení neodpovídá práci asistentů. Pro tuto práci jsou také často využívány neadekvátní osoby, kterým chybí potřebné vzdělání a informace o dané problematice (důchodci, uklízečky školy...) (Bazalová, 2017).

5.3. Specifika vzdělávání dětí s PAS

Vzdělávání dětí s PAS se obvykle zaměřuje na oblasti, ve kterých je handicap, ale stejně důležité je podporovat rozvoj silných stránek. U dětí s PAS je častá výborná paměť, zaujetí pro fakta, upřímnost, předpoklady pro matematiku, dodržování pravidel, pečlivost, zaměření na detail, zpracování vizuální informace, neschopnost intrikářství (Thorová, 2016). I tyto zmíněné schopnosti se dají ve školním prostředí využít a ocenit.

Lidé s autismem se ve škole unaví mnohem rychleji než ostatní, protože současně pracují „na více frontách“. Dítě s autismem se ve škole neučí jen předepsané předměty, nýbrž také společenské kódy, přičemž se mluví o dvojnásobné až trojnásobné učební náplni (Schovanec, 2014). Dítě s nadprůměrným intelektem a PAS nemá většinou problém zvládat učivo, problémy se vyskytují spíše v chování a kontaktu s vrstevníky. Dle výzkumů si vrstevníci s těmito dětmi hrají nepravidelně a ty si tak často bývají blíže se svým asistentem. S ostatními dětmi si hrají, až když s nimi tyto děti naváží kontakt, ale sami od sebe se o to pokoušejí málokdy. Škola je **plná příležitostí k interakci s vrstevníky v přirozeném prostředí**, představuje tak vhodné podmínky pro efektivní programy na zlepšení sociálních dovedností, ale také přináší spoustu obtíží s nimi spojených. Školy nicméně většinou mají spoustu odborníků, kteří by měli být schopni takové **intervence poskytnout**. Ovšem tato pomoc je limitovaná, nejčastěji především časem, zdroji či znalostmi (Licciardello, 2008).

Děti s PAS často neumí rozlišit mezi hraním a dobíráním. Učitelé musí být obezřetní a mít na paměti, že právě děti s PAS jsou často **oběťmi šikany** a mohou zůstat **izolované**. Mělo by dojít k **podpoře spolupráce** ve třídě a **nácvikům** sociálního chování (stěžejní je říkat co nejkonkrétněji, jak se mají v dané situaci chovat) (Autism Speaks, 2012).

Komplexní péči a podporu je nutné poskytovat rovněž i v následujících letech školní docházky, tedy nejen při nástupu do školy. Zásadní roli by měl sehrávat výchovný poradce (resp. podle právních předpisů také školní psycholog, speciální školní pedagog, ale obě jmenované kategorie nejsou ve školách prozatím příliš běžné). Časté je využívání bezplatných poradenských služeb, jako jsou speciálně-pedagogická centra, kde se provádí specializovaná vyšetření a připravují se podklady pro vypracování individuálního vzdělávacího plánu, pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (Jedlička, 2017).

Hemalová (2011) zjišťuje, že téměř polovina škol integrujících žáky s PAS **není informována v problematice**. Tři čtvrtiny škol nejsou obeznámeny se specifickými přístupy pro PAS. Zájem o realizaci kurzu pojednávajícím o vzdělávání žáků s PAS mělo jen 75 % škol, přestože v polovině případů bylo uvedeno, že se pedagogové v problematice neorientují. Z toho mohou plynout jisté obtíže, neboť pokud se pedagogové nebudou orientovat v obecné problematice, nemohou zvládnout ani specifické postupy, které jsou u dětí s PAS zcela žádoucí. Někteří pedagogové si ale přejí zvýšit hodiny asistence, intenzivnější kontakt s poradnami, více vzdělávacích akcí a možnost zakoupit hotové pomůcky pro autistické děti.

Roku 2010-2011 v ČR probíhal výzkum týkající se žáků s PAS, kterého se účastnilo 237 rodin. Výzkum se týkal spokojenosti a spolupráce se školou. Spokojeny byly dvě třetiny rodičů z 228 – dvě třetiny navštěvovali speciální školy. Byl potvrzen předpoklad, že **většina dětí s PAS je vzdělávána ve speciálních školách, nikoliv inkluzivně**. Také někteří žáci s Aspergerovým syndromem volí školu speciální, protože jim vyhovuje. Z tohoto výzkumu vyplývá také **malá informovanost pedagogů** o problematice PAS, a to především v malých městech a na vesnicích, kde je proškolení úkolem rodičů. Školy přesto nabírají žáků s PAS čím dál více. Dle výzkumu rodiče trápí nemožnost výběru vzdělávacího zařízení, neboť běžné školy jsou přeplněné, takže potřebný individuální přístup není možný. Musí tedy volit speciální vzdělávání, přestože by jej některé děti nepotřebovaly. Školy také často **nechtějí asistenty**, když už, tak se střídají, nepokrývají přestávky apod. (Bazalová, 2017).

6 ODKLAD POVINNÉ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY

V nedávné minulosti rodiče často žádali o předčasné zařazení jejich dětí do první třídy, ale dnes se setkáváme s opačným extrémem – mnozí rodiče žádají o odložení školní docházky (Langmeier, 2006). Bio-psycho-sociální konstrukt školní zralosti vstoupil do širokého povědomí odborné i laické veřejnosti ke konci sedmdesátých a začátkem osmdesátých let. Do té doby odklad školní docházky v České republice dostávalo okolo 3 % dětí, nyní se pohybuje počet odkladů okolo 18 % a pouze necelé 1 % dětí nastupuje do školy v 5 letech (Hulík & Tesárková, 2010).

Školský zákon č. 561/2004 Sb. uvádí v § 37 odstavci 1 informace o podmínkách odkladu školní docházky – odklad je uložen **není-li dítě tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé** a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte v době zápisu dítěte k povinné školní docházce, podle § 36 odst. 4 odloží ředitel školy začátek povinné školní docházky o jeden školní rok. Žádost je nutné doložit doporučením **pedagogicko-psychologické poradny** nebo **speciálně pedagogického centra** a vyjádřením **lékaře**. Odložení školní docházky bývá uznáno, pokud se jedná o nezralost ve více než jedné rovině nebo v jedné rovině závažněji. Začátek povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku.

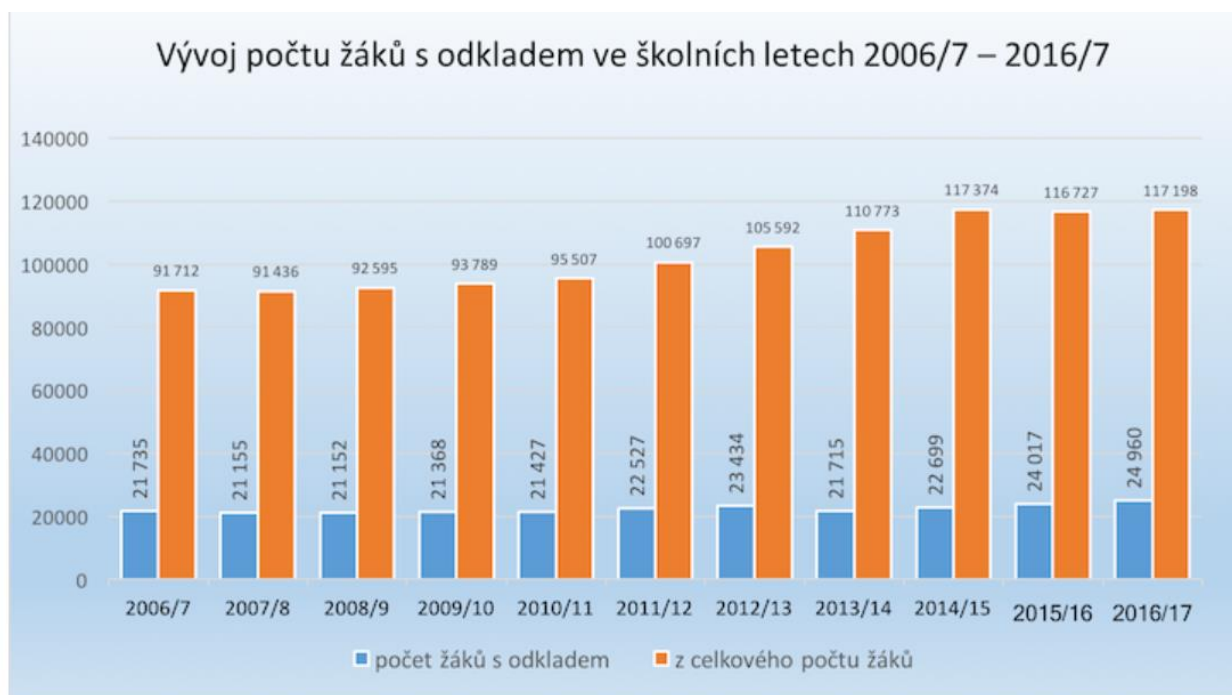
Experimentální pozorování na jednovaječných dvojčatech svědčí o tom, že **příliš časně učení je obtížné a zdlouhavé** oproti učení, které nastupuje ve vhodnou dobu. Odložení školní docházky často může dítěti pomoci, neboť během roku dochází k dozrávání centrálního nervového systému, který je podmínkou každého účinného učení (Langmeier, 2006). Získaný čas má blahodárný vliv především tehdy, je-li **správně využit** specifickými fundovanými a korektivními postupy ve vhodném předškolním zařízení, eventuálně v přípravné či vyrovnávací třídě. Je třeba s dětmi v tomto roce intenzivně pracovat, nastavit vhodná výchovná a režimová opatření, aby odklad měl smysl. Nesmí dojít ke stagnaci vývoje (Jedlička, 2017).

Častou příčinou odložení školní docházky o jeden rok bývá **sociální a pracovní nezralost**. Přestože je dítě po stránce kognitivní či fyzické již vyzrálé, hrozí nebezpečí, že díky sociální a pracovní nezralosti nebude moci své schopnosti a dovednosti plně uplatnit.

Toto se často týká právě žáků s poruchami autistického spektra (Jucovičová & Žáčková, 2014).

Existuje český výzkum, který srovnával školní úspěšnost u dvou skupin dětí s doporučeným odkladem školní docházky. Jedna skupina rodičů doporučení odkladu přijala, druhá nikoli a jejich děti nastoupily do první třídy. Děti s odkladem byly ve škole po půl roce školní docházky úspěšnější než děti, jejichž rodiče odklad neakceptovali (Matějček & Pokorná, 1998). Dle Thorové (2015) děti, u kterých se zrealizoval odklad školní docházky vykazovaly lepší výsledky v matematice, čtení a obecných vědomostech a chovaly se stejně dobře nebo lépe než jejich mladší spolužáci. Odklad zvýšil jejich sebevědomí v sociálních interakcích a navýšil popularitu mezi spolužáky.

Obrázek č. 1 – počet žáků s odkladem školní docházky (sloupce nalevo – počet žáků s odkladem, sloupce napravo – celkový počet žáků) (MŠMT, nedatováno):



6.1. Odklad školní docházky u dětí s PAS

Vzhledem ke znakům diagnózy poruch autistického spektra se dá říct, že děti s PAS nejsou mezi 6.-7. rokem nikdy natolik vyspělé, aby mohli být označeny za školsky vyzrálé ve všech směrech (Thorová, 2016). Poradenská zařízení většinou odklad školní docházky doporučují, ale to zda k němu dojde, je rozhodnutí ponechané na rodičích. Dle speciální pedagožky Kubišové (2018) je při dřívějším nástupu do školy možnost brzkého zavedení potřebných intervencí a zahájení práce na problémových oblastech, z čehož vyplývá, že by odklad neměl být samozřejmou praxí.

Ani po odkladu školní docházky nejde u dětí s touto diagnózou očekávat, že za rok dosáhnou klasické úrovně v oblasti interakce, komunikace a pracovního chování. Mělo by se tedy každopádně počítat s individuálním integračním programem. Odklad školní docházky je vždy dobré konzultovat s poradenským zařízením, které se specializuje na PAS. Do rozhodování vstupuje mnoho faktorů, je třeba se zabývat například otázkami – Co přinese v příštím roce program ve stávající mateřské škole? Je to pro dítě příliš jednoduché a bude se nudit? Je budoucí škola schopna nabídnout podnětější program? Otevírá se třída se sníženým počtem žáků? Bude učit velmi schopný a zkušený učitel? apod. (Thorová, 2016).

7 LEGISLATIVA VZDĚLÁVÁNÍ

Roku 2015 a 2016 proběhly změny ve vzdělávání, neboť došlo k novelizaci školského zákona (zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, novela č. 82/2015 Sb.) a navazujících vyhlášek. Změny podložily, že **by mělo docházet k inkluzivnímu vzdělávání**. Byl zrušen rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, aby všichni žáci pracovali podle stejného programu, kromě těch na speciálních základních školách (Bazalová, 2017).

Nově byla řešena podpůrná opatření a také byli jinak definováni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (dále SVP) – nejsou nadále vyjmenována jednotlivá postižení, ale je řečeno, že žák s SVP je ten, kterému v naplnění jeho vzdělávacích možností brání překážky spočívající zejména v jeho zdravotním stavu, životních podmínkách nebo sociálním znevýhodnění (Vosmik, 2010). Podle vyhlášky 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných patří posuzování speciálních vzdělávacích potřeb do kompetencí školských poradenských pracovišť. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se také **přednostně uskutečňuje ve škole, třídě, oddělení, které není zřízeno jako speciální** (tedy dle zákona 561/2004 Sb. § 16 odst. 9 zákona), tzn. žáci s SVP mají stanovenou možnost vzdělávat se ve školách hlavního vzdělávacího proudu, a to při poskytnutí podpůrných opatření.

Ze školského zákona vyplývá, že děti s autismem jsou považovány za **žáky s těžkým zdravotním postižením a zařazovány tak mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami**. S ohledem na rozsah speciálních vzdělávacích potřeb jim náleží **nejvyšší míra podpůrných opatření**. Na doporučení SPC nebo PPP lze posílit předškolní nebo školní zařízení osobou asistenta učitele (zákon 561/2004 Sb., § 48, odstavec 1).

Uplatňování podpůrných opatření je rozepsáno ve vyhlášce 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků s SVP a žáků nadaných. V roce 2015 vyšel Katalog podpůrných opatření pro žáky s autismem. Řešitelem projektu byla Univerzita Palackého v Olomouci (Thorová, 2016). Podpůrná opatření se člení do pěti stupňů podle náročnosti (organizační, pedagogické, finanční). Řadí se sem – poradenská pomoc (PPP, SPC), úprava organizace, obsahu, hodnocení, metod vzdělávání, úprava podmínek pro přijímání a ukončování, kompenzační

pomůcky, speciální učebnice, náhradní a podpůrné komunikační systémy, vzdělávání podle IVP, využití asistenta pedagoga apod. (Bazalová, 2017).

Pokud se ukáže, že by **podpůrná opatření nepostačovala** je žák zařazen do „**speciálního**“ školství. Dle vyhlášky 27/2016 § 20 odstavce 1 lze žáka vzdělávat ve škole, třídě, oddělení nebo studijní skupině zřízené podle § 16 odst. 9 zákona pouze na základě žádosti zákonného zástupce nebo zletilého žáka a doporučení školského poradenského zařízení, je-li to v souladu se zájmem žáka.

Na základě novely školského zákona č. 82/105 Sb. a novely vyhlášky č. 27/2016 Sb. je vymezena **povinnost školy přijmout žáka přednostně do spádové školy v místě bydliště**, a to bez ohledu na jeho vzdělávací potřeby. Ovšem z praxe víme, že toto vyhlášení je velmi často porušováno. Mnohdy chybí ochota i odvaha situaci řešit. Dosud není dostatek zařízení, která jsou ochotná a schopná s dětmi s PAS pracovat (Kubišová, 2018).

Vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních říká, že **inkluzivní vzdělávání může být uskutečňováno pouze po vyjádření poradenského zařízení** (PPP, SPC, školní poradenské pracoviště – výchovný poradce, metodik, případně speciální pedagog a školní psycholog). V případě PAS poskytují poradenství převážně SPC zaměřené právě na PAS nebo žáky s mentálním postižením (Bazalová, 2017).

Cílem MŠMT je zajištění rovného přístupu ke vzdělání pro každé dítě/žáka, proto plánuje zvýšit úsilí při vzdělávání a metodickém vedení pedagogů, zvýšit počet dětí v programech předškolního vzdělávání, zajistit dostupnost poradenství, diagnostikovat individuální potřeby v co nejranější fázi a lépe začleňovat žáky do již existujícího vzdělávání (MŠMT, nedatováno).

8 VÝZKUMNÝ PROBLÉM, CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

8.1. Výzkumný problém

Často se setkávám s rodiči dětí s poruchou autistického spektra, jejichž potomci mají nastoupit povinnou školní docházku. Tito rodiče obvykle dlouze přemýšlejí, zda dítě nechat v předškolním zařízení o rok déle, či jej směřovat do první třídy základní školy. Rodiče se pak obracejí na poradenská zařízení, na psychology i psychiatry, do jejichž péče dítě od chvíle, kdy u něj byla porucha diagnostikována patří, s prosbou o radu. Jmenovaní odborníci v této otázce většinou vycházejí ze svého klinického úsudku a zkušeností, neboť faktický doklad o účinnosti či neúčinnosti odkladu školní docházky u dětí s poruchami autistického spektra v rukou nemají. Podle Orla (2016) této diagnózy stále přibývá. Tím pádem je jisté, že do budoucna bude čím dál tím víc rodičů konfrontováno s otázkou vhodnosti nástupu jejich dítěte do vzdělávacího systému – vzhledem k tomu, že nástup dětí s PAS do školy s pro tuto diagnózou typickými deficity v oblasti komunikace a sociálních dovedností (dvou pro školní prostředí velmi potřebných dovedností) je náročný. V rámci této bakalářské práce jsem se proto na základě výše nastíněné situace v praxi rozhodla věnovat tématu školní zralosti a odkladu školní docházky u dětí s diagnózou poruchy autistického spektra.

Ohledně odkladu školní docházky (ne u dětí s PAS) bylo realizováno několik výzkumů, které si kladly za cíl ověřit jeho účinnost a efektivitu. Nicméně tato oblast stále není prozkoumaná, tak, jak by si zasloužila, neboť odklad u nás představuje **nejčastější způsob intervence** před vstupem do školy, který reaguje na školní nezralost či nedostatečnou připravenost dítěte, a také na předpokládané obtíže v učení a ve školním chování (Hrabal & Valentová, 1992). Česko dlouhodobě patří mezi země, ve kterých je míra odkladů nástupu do školy nejvyšší (Kartous, 2017).

Důležitost průzkumů efektivity odkladu školní docházky vnímám také z toho důvodu, že dle slov Kartouse (2017) se stát rozhodl, že počty odkladů sníží. Odklady pro stát nejsou výhodné z toho důvodu, že zatěžují státní účet, protože když dítě dostane odklad nástupu do školy, platí stát o jeden rok vzdělávání navíc. Zároveň každý předškolák, u nějž se předpokládá, že v příštím roce nastoupí do povinného vzdělávání, má ze zákona přednost v předškolním vzdělávání, tudíž zabírá místo pro mladší děti. Možná také z toho důvodu došlo k posunutí zápisů do škol na duben, neboť každý měsíc může hrát v rychlém rozvoji

dětské kognice, motoriky a sociálních dovedností roli. Začalo se hodně mluvit o tom, že odklady jsou zbytečné a iracionální. Toto tvrzení o nepotřebnosti odkladu vnímám jako nebezpečné, neboť některé děti by mohlo poškodit. Shledávám proto jako velice potřebné zaměřit se na zkoumání odkladu školní docházky a jeho vlivů.

Dle Hrabala a Valentové (1992) je **pozitivní působení** odkladu možno považovat za ověřené a riziko nevyužití „citlivé fáze vývoje“ se neprokázalo. Tudíž tendence učitelek mateřských škol a psychologů souhlasit i ve sporných případech se žádostí rodičů o odklad se jeví jako opodstatněná. Nicméně má-li odklad školní docházky působit naplno, je třeba využít prodlouženého předškolního období k přípravě pro školní život a práci. Také další český výzkum Matějčka a Pokorné (1998) srovnával školní úspěšnost u dvou skupin dětí s doporučeným odkladem školní docházky. Jedna skupina rodičů doporučení přijala, druhá nikoli a děti nastoupily do první třídy. Děti s odkladem byly ve škole po půl roce školní docházky **úspěšnější** než děti, jejichž rodiče odklad neakceptovali. Ke stejným výsledkům docházejí i výzkumné týmy ze zahraničí. Například americkodánský tým vědeckých pracovníků zjistil o dánských dětech, že odklad jednoho roku vzdělávání **snižuje** pozoruhodným způsobem **riziko poruch pozornosti a hyperaktivitu** v pozdějších letech studia. Nejde o pouhé „statisticky významné“ zjištění, jde o zjištění vysoce závažné, neboť bylo zjištěno, že pozdější nástup do školy může toto riziko snížit o více než 70 procent (Kartous, 2017).

Ze tří výše zmíněných výzkumů jasně vyplývá, že odklad školní docházky má pozitivní dopad, bohužel **do žádného z těchto výzkumů nebyly zapojeny děti s diagnózou a tím pádem ani děti PAS**. Poznatky o efektivitě odkladu školní docházky u dětí s PAS jsou jen těžko dohledatelné. Roku 2014 vznikla na Univerzitě Palackého bakalářská diplomová práce, mající za cíl zjistit školní připravenost u dětí s autismem po odkladu školní docházky (Kluchová, 2014). Nicméně v praktické části této bakalářské práce byly posuzovány pouze dovednosti po odkladu školní docházky. Nedošlo tedy ke srovnání této úrovně s úrovní předchozího roku (tzn. před odkladem) a dle mého názoru tudíž nemohlo dojít k přesnému stanovení toho, zda je odklad u dětí s PAS účinný.

Na základě výše zmíněného jsem se rozhodla prozkoumat, zda během roku odkladu školní docházky může u dětí s již diagnostikovanou poruchou autistického spektra dojít k významnějšímu pozitivnímu posunu v oblasti KOMUNIKACE A SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ. Tyto oblasti jsou pro úspěšný nástup a další školní docházku klíčové, přičemž současně představují hlavní deficity pojící se k diagnóze poruch autistického

spektra. Zároveň bych ráda zjistila, jak hodnotí přínos odkladu školní docházky rodiče, jejichž děti s diagnózou PAS odkladem prošli, neboť nelze vyloučit, že mezi názory odborníků, výsledky psychologických testů a subjektivním vnímáním rodičů mohou být rozdíly. Rodiče jsou dětem nejbližší, a proto by mohli zaznamenat i mírnější změny nebo zjistit posun v projevech, které testem a klinickým pozorováním odborník nediagnostikoval. Proto v praktické části práce bude prezentován vliv odkladu školní docházky na výše zmíněné oblasti jak z hlediska výsledků psychologického vyšetření před i po již realizovaném odkladu školní docházky, tak i z pohledu rodičů těchto dětí.

8.2. Výzkumné cíle a otázky

Hlavním cílem v tomto výzkumu je:

1. prozkoumat, zda má odklad školní docházky u dětí s PAS pozitivní vliv na zralost v oblasti komunikace a sociálních dovedností.

V souladu s hlavním cílem byly definovány také **cíle vedlejší**:

2. prozkoumat, zda má na rozvoj oblasti komunikace a sociálních dovedností pozitivnější vliv běžná nebo speciální mateřská škola;
3. zanalyzovat, v kterých podoblastech komunikace a sociálních dovedností se dovednosti dětí s PAS nejvíce rozcházejí ve srovnání s kritérii školní zralosti.

Na základě výzkumných cílů byly stanoveny tyto **výzkumné otázky**:

1. Ovlivní odklad školní docházky pozitivně oblast komunikace a sociálních dovedností u dětí s poruchami autistického spektra?
2. Jaká forma předškolního vzdělávání (běžné/speciální) je pro rozvoj komunikace a sociálních dovedností přínosnější?
3. Které schopnosti jsou u dětí s PAS v největším rozporu s kritérii školní zralosti v oblasti komunikace a sociálních dovedností?

9 METODOLOGICKÝ RÁMEC VÝZKUMU

9.1. Design výzkumu

V tomto výzkumu šlo o **srovnání úrovně dětí s PAS v oblasti komunikace a sociálních dovedností před odkladem školní docházky a po něm**. Vycházela jsem ze zpráv z psychologických vyšetření těchto dětí před odkladem a po odkladu školní docházky. Zároveň bylo provedeno dotazníkové šetření s rodiči autistických dětí, které prošly odkladem školní docházky. V rámci dotazníků jsem chtěla poznat jejich pohled a postoj k dané problematice.

Pro zkoumání komunikačních a sociálních dovedností u dětí s PAS v souvislosti se školní zralostí jsem zvolila **kvalitativní úroveň metodologického přístupu**, díky kterému je možný hloubkový, podrobný a idiografický popis daného tématu. Zdrojem dat pro takový typ výzkumu jsou přirozená prostředí (Hartl & Hartlová, 2010). V mém případě tímto přirozeným prostředím bylo poradenské zařízení, ve kterém se tyto děti a jejich rodiče pohybují. Typem výzkumu je **více-případová studie opřená především o analýzu dokumentů**. Dokumenty, které byly v rámci tohoto výzkumu analyzovány, budou popsány v kapitole o metodách získávání dat.

9.2. Průběh výzkumu

V rámci tohoto výzkumu došlo k navázání spolupráce s SPC Kroměříž pro děti s kombinovanými vadami a PAS, které mi poskytlo některé podklady pro analýzu dat. Za počátek výzkumného projektu se dá považovat červen roku 2018, kdy došlo k odeslání žádosti o spolupráci ředitelce výše zmíněného poradenského zařízení (viz. příloha č. 2). Tím došlo k započetí kontaktu s výše zmíněným poradenským zařízením a následné domluvě naší spolupráce. Byla jsem seznámena s časovými možnostmi SPC a byly naplánovány termíny, ve kterých mi bylo umožněno provést sběr dat v jejich zařízení.

Následně muselo dojít k podepsání prohlášení o mlčenlivost a zachování ochrany osobních údajů. Po těchto průvodních náležitostech bylo možné navštívit SPC za účelem sběru dat. Dokumenty pro kvalitativní analýzu dat byly získány při dvou návštěvách. Návštěvy SPC za účelem sběru dat poté proběhly na podzim roku 2018. Poradenské zařízení mi poskytlo závěry z vyšetření 13 dětí. Každé toto dítě bylo v SPC vyšetřeno dvakrát – před

odkladem a po něm, tudíž jsem získala celkem 26 zpráv z vyšetření (viz. kapitola metody získávání dat).

Dále jsem sestavila dotazník pro rodiče s PAS týkající se odkladu školní docházky a zejména na oblast komunikace a sociálních dovedností u jejich dětí po odkladu. SPC Kroměříž zprostředkovalo kontakt na 6 rodičů, kteří byli ochotni účastnit se dotazníkového šetření. S jednou matkou bylo v SPC provedeno pilotní testování, po němž následovala úprava znění několika položek v dotazníku. Následně na podzim roku 2018 proběhla administrace dotazníků ve Speciálně pedagogickém centru Kroměříž, kdy jsem je zmíněným 6 rodičům osobně administrovala. Po zhodnocení situace a získaného materiálu jsem usoudila, že počet vyplněných dotazníků pravděpodobně nezajistí saturaci dat. Tudíž jsem se rozhodla oslovit dvě speciální pedagožky, pracující ve školách, ve kterých se nachází třídy pro děti s PAS. Jedná se o ZŠ Integra Vsetín a ZŠ, MŠ a PŠ Vsetín. Obě speciální pedagožky souhlasily s navázáním krátkodobé spolupráce a zprostředkovaly mi kontakt na další rodiče, jimž byl následně dotazník administrován. Při zadávání dotazníků jsem se snažila o dodržení etických norem, které jsou více popsány v kapitole Etické aspekty výzkumu v této práci.

Po získání potřebné dokumentace z SPC a vyplnění dotazníku rodiči, byly záznamy z vyšetření a také dotazníky pro rodiče převedeny do potřebné elektronické podoby, tudíž proběhla transkripce, aby se s daty dalo dál nakládat. Další postup práce s daty bude popsán v kapitole o zpracování a analýza dat.

9.3. Metody získávání dat

Pro zodpovězení výzkumných otázek byly realizovány dva výzkumné záměry, z nichž pro každý byla zvolena jiná metoda sběru dat.

Jedním ze zdrojů dat byla dokumentace dětí ze Speciálně pedagogického centra Kroměříž pro děti s kombinovanými vadami a PAS. Dle Miovskeho (2006) tedy nejde o metodu získávání dat v pravém slova smyslu, nýbrž spíše o **tvorbu dat**, kdy materiály existují bez závislosti na naší výzkumné činnosti. To sebou přináší jisté výhody i omezení. Za výhodu se dá považovat fakt, že jsem nemohla ovlivnit podobu dat, čímž byla omezena možnost zkreslení a každému, kdo by s daným materiálem pracoval, by poskytl prakticky stejné možnosti. Na druhou stranu jsem byla limitována nemožností rozšířit materiál. Původně jsem zvažovala, že data pro tento výzkum vytvořím sama, na základě mnou provedeného vyšetření dětí s PAS a využitím vybraných klinických i testových metod. Po

zvážení došlo k zavržení tohoto plánu, neboť by to znamenalo, že by některé děti byly stejným způsobem testovány dvakrát, neboť mnou zvolené oblasti zájmu bývají vždy součástí vyšetření SPC. Dokumenty představovaly zprávy z psychologického vyšetření, ve kterém proběhlo zhodnocení školní zralosti zaměřené na projevy dítěte v sociální a emoční oblasti, oblasti řeči a komunikace, hry, grafomotoriky apod. V kognitivní oblasti byla posuzována úroveň mentálního výkonu. Závěr vyšetření obsahoval výsledky klinického pozorování a použitých testových metod. Toto psychologické vyšetření bylo doplněno také posudkem z MŠ, do které dané dítě docházelo – jedná se tedy o záznamy vytvořené speciálními pedagogy nebo pedagogy pracujícími s dětmi v předškolním zařízení.

Další potřebná data byla získána prostřednictvím zrealizovaného dotazníkového šetření. Přestože dotazníkové šetření je považováno spíše za metodu kvantitativního výzkumu, s těmito dotazníky bylo nakládáno kvalitativním způsobem. Dle Dismana (2002) je za jednu z výhod administrování dotazníku považována právě možnost jeho využití jak v kvantitativním, tak v kvalitativním výzkumu. Nedošlo tedy k transformaci odpovědí do číselných hodnot, ale bylo k nim přistupováno podobně jako ke zprávám z vyšetření, které jsou popsány v předchozím odstavci a došlo rovněž ke kvalitativní analýze textu. Dotazníky jsem administrovala rodičům dětí s PAS, které mají odklad školní docházky za sebou. Dotazník (viz. příloha č. 3) mapoval problematiku školní zralosti a odkladu školní docházky u jejich dětí. Obsahoval jak otevřené, tak uzavřené otázky, a to z toho důvodu, že v některých tématech jsem chtěla znát subjektivní názor a zkušenosti, nicméně v určitých oblastech bylo potřeba dostat konkrétní informace, a tudíž omezit výběr možných odpovědí. V dotazníku jsem se snažila o vhodné uspořádání otázek, příjemné grafické zpracování a adekvátní délku dotazníku (administrace jednoho dotazníku trvala zhruba 20 minut). Dbala jsem na jednoznačnost a srozumitelnost předkládaných otázek, snažila jsem se vyvarovat sugestivním otázkám a také otázkám kladoucím nepřiměřené nároky na paměť. Po zhodnocení nebyly do výsledné analýzy zařazeny všechny otázky z dotazníku, ale pouze jedenáct, které přinesly nejcennější informace o dané problematice.

Došlo k využití informací od psychologů, speciálních pedagogů a rodičů dětí, tudíž můžeme mluvit o triangulaci zdrojů dat, která slouží jako technika kontroly validity (Miovský, 2006).

9.4. Výzkumný soubor

Je velice složité podat informaci o populaci, která je předmětem mého zájmu. Nelze přesně říci kolik máme v ČR dětí s PAS po odkladu školní docházky, neboť ani skutečný počet lidí s PAS není přesně znám, stejně jako škála postižení, věkové skupiny apod. Ministerstvo školství uvádí pouze počet dětí s PAS ve školách roku 2016/17 (po změně legislativy), který činí 2 893 dětí (MŠMT, nedatováno). Podle odhadů touto poruchou celkem v ČR trpí 200 000 lidí. Statisticky u nás zatím bohužel poruchy autistického spektra stále sledovány nejsou, což je na následující období cílem českých odborníků (Medical Tribune, 2017).

Pro stanovení výběrového souboru byla využita **technika záměrného výběru, přesněji výběr přes instituci**. Institucí, zprostředkující převážnou většinu respondentů pro tento výzkum, bylo Speciálně pedagogické centrum Kroměříž pro děti s kombinovaným postižením a PAS. SPC bylo osloveno z toho důvodu, že se odklady školní docházky zabývá velmi často, posuzuje školní připravenost dětí a udává doporučení k odkladu školní docházky a podpůrným opatřením. Výběr přes instituci byl zvolen jak v případě dětí, tak rodičů. U rodičů se jedná o instituce tři, jak bylo uvedeno výše.

Výběr účastníků do dětského výzkumného souboru byl omezen předem stanovenými kritérii, které zněly:

- jedná se o děti s diagnostikovanou poruchou autistického spektra;
- těmto dětem byl uložen odklad školní docházky;
- odklad školní docházky byl realizován po roce 2016, kdy došlo k novelizaci školského zákona;
- děti prošly psychologickým vyšetřením před odkladem a také po roce odkladu a z obou vyšetření existují záznamy.

Na základě daných kritérií bylo ze Speciálně pedagogického centra Kroměříž, které spadá pod ZŠ A MŠ KROMĚŘÍŽ, F. VANČURY, do mého výzkumného souboru vybráno 13 dětí, nicméně rozhodla jsem se pro vyřazení jednoho respondenta. Jednalo se o chlapce s těžkou mentální retardací, neboť v těchto případech by mohl rozvoj schopností v oblasti komunikace a sociálních dovedností brzdit z velké části také kognitivní deficit, nikoliv diagnóza PAS, o kterou v tomto výzkumu jde především. Tudíž konečný **počet respondentů pro analýzu závěrů z vyšetření činí 12 dětí**.

Tabulka č. 1 – Výzkumný soubor – děti z analyzovaných závěrů z vyšetření:

JMÉNO	DIAGNÓZA	VĚK (v době druhého vyšetření – po odkladu školní docházky)	TYP PŘEDŠKOLNÍHO ZAŘÍZENÍ	IQ
Jakub	Atypický autismus	6 let 8 měsíců	Speciální MŠ	Intelekt v pásmu průměru
Tereza	Dětský autismus	7 let 1 měsíc	Speciální MŠ	Lehká mentální retardace
Tomáš	Dětský autismus	6 let 7 měsíců	Běžná MŠ	Středně těžká mentální retardace
Matyáš	Atypický autismus	7 let 2 měsíce	Speciální MŠ	Lehká mentální retardace
Adam	Dětský autismus	7 let	Běžná MŠ	Středně těžká mentální retardace
Lukáš	Atypický autismus	6 let 6 měsíců	Speciální MŠ	Lehká mentální retardace
Ondřej	Dětský autismus	7 let 4 měsíce	Speciální MŠ	Intelekt v pásmu průměru
Jan	Atypický autismus	6 let 6 měsíců	Běžná MŠ	Intelekt v pásmu podprůměru
Nela	Dětský autismus	6 let 6 měsíců	Běžná MŠ	Intelekt v pásmu průměru
Vojtěch	Atypický autismus	6 let 8 měsíců	Běžná MŠ	Intelekt v pásmu průměru
Matěj	Dětský autismus	6 let 11 měsíců	Běžná MŠ	Intelekt v pásmu průměru
Filip	Dětský autismus	7 let 1 měsíc	Běžná MŠ	Lehká mentální retardace

Do výzkumu prostřednictvím kvalitativní analýzy závěrů z vyšetření bylo zapojeno **10 chlapců a 2 dívky**. Nepoměru chlapců a dívek jsem si vědoma a tuto nevyváženost považuji za jistou slabinu mého výzkumu. Nicméně poruchy autistického spektra jako takové častěji postihují muže, což může být důvodem pro početnější dokumentace právě u mužského pohlaví (Říčan & Krejčířová, 2015). Také je známo, že se odklady školní docházky realizují spíše u chlapců (Metodický portál, 2016).

Všechny diagnózy dětí z mého výzkumného souboru spadají pod poruchy autistického spektra. V sedmi případech se jedná o diagnózu **dětský autismus** a v pěti případech jde o **atypický autismus**. Zařazení pouze dvou diagnóz může být jistým způsobem limitující, nicméně triáda problémových oblastí společná pro děti s PAS zůstává, a právě mnou zvolené oblasti (komunikace a sociální dovednosti) jsou její součástí (Bazalová, 2017).

V rámci výzkumných otázek mne rovněž zajímalo, zda větší pokrok udělaly děti, které rok odkladu strávily ve speciální nebo v běžné mateřské škole. Z tohoto důvodu bylo

nutné do výzkumu zařadit děti navštěvující oba tyto typy předškolního vzdělávání. Pět dětí z mého souboru navštěvovalo v době odkladu **speciální mateřskou školu**. Naopak sedm dětí rok odkladu strávilo v **běžné mateřské škole**.

V rámci dodržení etických zásad výzkumu a anonymizování respondentů, jim byla přiřazena odlišná jména. Více informací o tomto opatření je umístěno v kapitole Etické aspekty výzkumu.

Pro výběr účastníků **do rodičovského výzkumného souboru** byly stanoveny **tyto kritéria**:

- jedná se o rodiče dětí, kterým byla diagnostikována porucha autistického spektra;
- tyto děti prošly rokem odkladu školní docházky;
- rok odkladu děti strávily v MŠ běžného vzdělávacího proudu nebo v MŠ speciálního vzdělávání.

SPC mi zprostředkovalo kontakt na 6 rodičů dětí, jejichž dokumentace byla zařazena do toho výzkumu. Nicméně, jak již bylo řečeno v kapitole o průběhu výzkumu, tento počet jsem vzhledem k saturaci dat nepovažovala za dostatečný. Proto došlo ke kontaktování dvou speciálních pedagožek, zaměstnaných ve vzdělávacích zařízeních (ZŠ Integra Vsetín a ŽŠ, MŠ, PŠ Vsetín), kde se nacházejí třídy pro děti s PAS, tudíž mají přístup i k jejich rodičům. Takto bylo do výzkumu zařazeno dalších 9 rodičů. Kritéria pro výběr respondentů však zůstávají stejná. Rodičovský soubor tedy **dohromady čítal 15 respondentů**.

Do dotazníkového šetření bylo zapojeno 15 **matek**. S rodiči jsem se setkala při administraci dotazníku osobně tudíž vím, že se jedná o ženy. Nicméně žádné další identifikační údaje od nich požadovány nebyly, proto tento soubor nemohu dále nijak specifikovat. Znamená to také, že v tomto případě na rozdíl od dětského souboru nemuselo dojít k anonymizování dat.

9.5. Zpracování a analýza dat

Dle Strausse a Corbinové (1999) je kvalitativní přístup především způsob, jakým byla analyzována data, což znamená bez kvantifikace a statistického zpracování. Tohoto jsem se v rámci mého výzkumu držela a pro zpracování dat byly využity postupy zakotvené teorie.

Na počátku stojí fixování kvalitativních dat, kdy data musí být zaznamenána na matici, aby se s nimi mohlo dále pracovat. V mém případě to znamenalo přepis dokumentů do online podoby. Následně došlo k redukci dat (ve zprávách mě zajímala pouze oblast komunikace a sociální dovednosti, což znamená, že vše ostatní mohlo být odstraněno). Takto připravená data mohla být importována do programu Atlas.ti. Program Atlas v jeho osmé verzi, umožňuje grafické zobrazení vztahů a souvislostí mezi kódy, rozhodla jsem se jej použít spolu v kombinaci s papírovou verzí a postupem tužka-papír.

V členění kvalitativní analýzy dat existují mezi různými autory nesrovnalosti. Pro některé je systemizace, třídění a kategorizace dat součástí přípravy pro kvalitativní analýzu (Miovský, 2006). Jiní autoři fázi přípravy dat chápou již jako součást samotné analýzy. Rozhodla jsem se postupovat v souladu se Straussem a Corbinovou (1999) a tuto systemizaci chápu již jako první část analýzy dat. Následně došlo ke kódování dat, které představuje ústřední proces tvorby teorie z údajů. Analýza v zakotvené teorii se skládá ze tří hlavních typů kódování – **otevřené, axiální a selektivní** (Strauss, Corbin, 1999).

V otevřeném kódování došlo k identifikaci a pojmenování významových jednotek, tzv. kódů, při kterém byly údaje rozebrány na části a prostudovány. Dokumenty jsem analyzovala řádek za řádkem, což je dle Strausse a Corbinové (1999) ten nejpodrobnější a nejpłodnější způsob analýzy. Při kódování jsem využila jak zástupná pojmenování, tak *in vivo* kódy. Docházelo k porovnávání a zařazování pojmů, díky tomu vznikly kategorie. Dále bylo potřeba u těchto kategorií rozvinout vlastnosti a dimenze, které jsou základy pro tvoření vztahů. V axiálním kódování byly nalezeny **vzájemné vztahy mezi kategoriemi**. Tyto upřesňující charakteristiky se nazývají subkategorie. SUBKATEGORIE jsou dále vztahovány ke svým KATEGORIÍM podle paradigmatického modelu, který se skládá z těchto částí: příčinné podmínky – jev – kontext – intervenující podmínky – strategie jednání a interakce – následky. Selektivní kódování bylo o integraci kategorií do zakotvené teorie a uvedení pomocných kategorií do vztahu k centrální kategorii (Řiháček, 2003).

10 ETICKÉ ASPEKTY VÝZKUMU

Dle Miovského (2006) je potřeba o etických pravidlech a normách uvažovat minimálně ve třech základních rovinách. Jde o vliv výzkumníka, ochranu účastníků výzkumu a ochranu výzkumníka.

V rámci vlivu výzkumníka na výzkumné pole a jeho zpětné ovlivnění polem je potřeba analyzovat interakce mezi výzkumníkem a polem, což přispívá k důvěryhodnosti výzkumníka (Miovský, 2006). Myslím, že v případě ztráty důvěryhodnosti by mohlo dojít k neposkytnutí dokumentace z poradenského zařízení nebo například k nesouhlasu rodičů účastnit se dotazníkového šetření, tudíž mi na důvěryhodném působení záleželo. Podle slov Pattona (1990) by výzkumník měl vůči účastníkům výzkumu projevovat zájem, účast a porozumění, ale ke zjištěným skutečnostem být neutrální. Proto jsem pokusila zaujmout stanovisko empatické neutrality. Přiznávám, že zachování neutrality hodnotím jako velmi náročné, neboť uzavřít vlastní názory a přesvědčení není snadné.

Ochrana účastníků výzkumu zahrnuje souhlas s účastí ve výzkumu. Informovaný souhlas v pravém slova smyslu se v mém výzkumu týkal pouze rodičů, kteří vyplňovali dotazník. Rodiče byli před zadáním dotazníku informováni o jeho účelu, bylo jim sděleno, že účast na výzkumu je zcela dobrovolná a šetření je anonymní. Také, že mají právo kdykoliv od výzkumu odstoupit. Byli seznámeni se způsobem nakládání s daty. Na základě objasnění cíle a všech výše zmíněných okolností, došlo k poskytnutí **ústního souhlasu s účastí**. Zacházení s dokumenty z SPC Kroměříž bylo z etického hlediska ošetřeno podepsáním **prohlášení o zachování povinné mlčenlivosti a domluvou o anonymizování veškerých získaných údajů**. Anonymizování respondentů pro analýzu dokumentů bylo učiněno na základě dat ze Statistického úřadu České republiky, kde byl dohledán seznam nejčastěji užitých jmen v roce 2012 (což je také nejčastější rok narození dětí z mého souboru). Z tohoto seznamu jmen bylo každému z mých respondentů jméno náhodně přiděleno. Z identifikačních údajů u dětí jsem se rozhodla ponechat pouze rok narození, neboť ten považuji za vypovídající a důležitý. Toto opatření anonymizování dat se týkalo pouze dětí, s jejichž dokumentací jsem pracovala. Po oslovených rodičích jsem nepožadovala vyplnění žádných identifikačních či citlivých údajů a anonymizování tudíž nebylo potřeba.

Ochrana výzkumníka spočívá v ochraně hranic kontaktu s účastníky výzkumu. Týká se také ochrany soukromí a osobních údajů výzkumníka. V případě mého výzkumu

byla rodičům (jakožto jediným respondentům, se kterými jsem přišla do kontaktu), poskytnuta pouze má univerzitní e-mailová adresa, pro případ, že by měli dotazy nebo se zajímali o výsledky realizované studie.

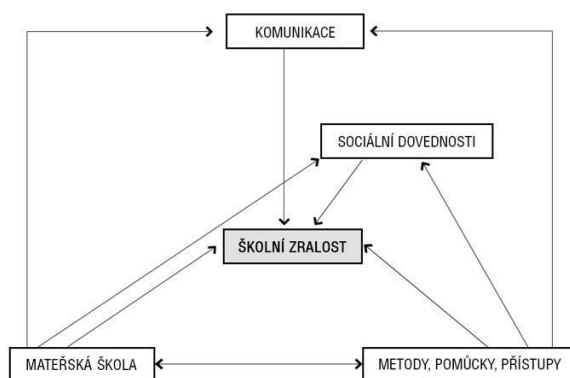
11 VÝSLEDKY

V následující kapitole popíši pojmy a kategorie nalezené v datech, jejich vlastnosti a dimenze. Zároveň se pokusím vyložit možný vztah k dalším kategoriím. Kategorie vznikaly a byly tvořeny na podkladě zpráv z vyšetření dětí a na základě otázek zodpovězených rodiči těchto dětí. Tudíž tyto pojmy a kategorie není možné považovat za obecně platné kategorie, jsou to kategorie vznikající na základě mého výzkumného záměru. Výsledky budou doplněny citacemi výpovědí respondentů, které jsou uvedeny v uvozovkách a kurzívou, záměrem tohoto doplnění je větší autenticita. Ústředním zájmem je objasnit, zda má odklad školní docházky pozitivní vliv na komunikaci a sociální dovednosti u dětí s PAS.

Byl vytvořen základní **model zachycující vlivy na školní zralost u dětí s PAS**. „Školní zralost“ představuje centrální kategorii tohoto modelu. Ve vztahu k centrální kategorii bylo na základě analýzy dat identifikováno působení několika kategorií: „*mateřská škola*“, „*metody, pomůcky, přístupy*“, „*komunikace*“ a „*sociální dovednosti*“. Komunikaci a sociální dovednosti bych v rámci paradigmatického modelu označila za jevy, jelikož jsou to ústřední oblasti, kterých se údaje týkají. Mateřská škola a metody jsou dle paradigmatického modelu příčinnými podmínkami, neboť velkou měrou ovlivňují jevy. Nicméně všechny zmíněné kategorie ovlivňují jak sebe navzájem, tak centrální kategorii. Typ mateřské školy má vliv na pomůcky a metody, které jsou užívány, což poté do jisté míry ovlivňuje rozvoj komunikace a sociálních dovedností. Tento model vznikl pouze na základě kategorií v tomto výzkumu a není tak možné považovat jej za vyčerpávající a zahrnující všechny proměnné vstupující do složitého procesu školní zralosti.

Uvedené vztahy vznikaly na základě analýzy dat ze zpráv z vyšetření dětí s PAS a analýzy dotazníků pro rodiče těchto dětí po odkladu školní docházky.

Schéma č. 1- školní zralost:



11.1. ANALÝZA ZPRÁV Z VYŠETŘENÍ

Ve zprávách z vyšetření jsem se zaměřila na oblast komunikace a sociálních dovedností, které budou podrobněji popsány v následujících kapitolách. Předmětem byly komunikační a sociální dovednosti jak před odkladem školní docházky, tak po něm, aby mohlo dojít ke srovnání těchto dvou „skupin“.

11.1.1 KOMUNIKACE PŘED ODKLADEM ŠKOLNÍ DOCHÁZKY

Nejprve se zaměřím na **komunikaci před odkladem školní docházky**. V této oblasti bylo identifikováno 55 významových jednotek neboli kódů, které popisovaly úroveň komunikace. Kódy byly následně seskupeny do 5 kategorií, kterými jsou: **verbální komunikace, neverbální komunikace, porozumění, reakce a pomůcky a metody**.

Vlastnosti a dimenze výše zmíněných kategorií budou znázorněny v tabulce na následující straně. Jsou v ní zobrazeny také některé z kódů, vyskytující se v daných kategoriích, jejichž výčet ovšem není úplný. Tabulka obsahuje jak významové jednotky objevující se před odkladem, tak po odkladu školní docházky. Kategorie i jejich dimenze zůstávají rovněž totožné v obou případech, neboť zprávy z vyšetření před i po odkladu mají stejnou strukturu a vyjadřují se ke shodným oblastem a údajům. Tudíž i analyzovaný materiál po odkladu zapadal do kategorií, které byly vytvořeny pro skupinu dětí před odkladem. Údaje z následující tabulky budou dále rozvedeny v kapitolách níže, kde bude například zmíněno také, které významové jednotky jsou pro soubor nejtypičtější či naopak ojedinělé apod.

Tabulka č. 3 – kategorie, vlastnosti, dimenze a kódy u komunikačních dovedností dětí s PAS před odkladem školní docházky i po odkladu

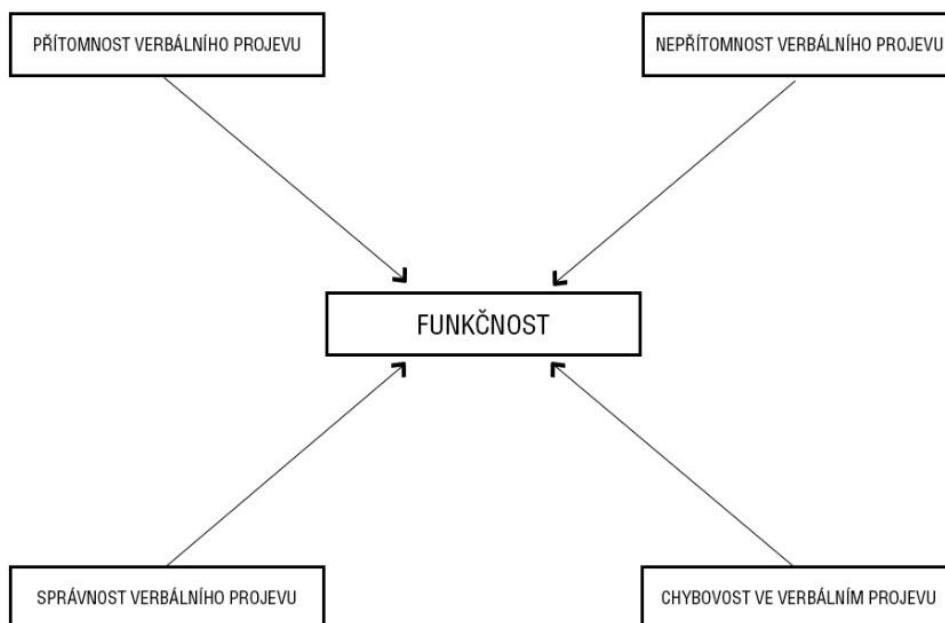
KATEGORIE	VLASTNOSTI	VÝZNAMOVÉ JEDNOTKY před odkladem	VÝZNAMOVÉ JEDNOTKY po odkladu
VERBÁLNÍ KOMUNIKACE	přítomnost verbálního projevu ↔ nepřítomnost verbálního projevu	používá jednoduché věty, chudá slovní zásoba / řeč není přítomna, pouze zvuková produkce	používá jednoduché věty, srozumitelná komunikace, jednoslovná odpověď, řeč o aktivitách jeho zájmu, verbální projev specifický, verbální projev bohatý, upovídaný / bez verbálních projevů, pouze zvuková produkce,
	funkční verbální projev ↔ nefunkční verbální projev	sdělí souhlas a nesouhlas, sdělí svůj požadavek / flexibilním způsobem řeč nepoužívá, řečový projev je pro druhé málo srozumitelný, echolálie, neumí sdělit své potřeby, vlastní žargon	vypráví příběh, vyjádří potřebu, vyjádří radost, vyjádří libost a nelibost, řekne o pomoc / neptá se na otázky, řeč je pro druhé nesrozumitelná, opakuje slyšené věty, vážne schopnost flexibilního užití řeči, doslovně vnímá řečené, žargon
	správný verbální projev ↔ verbální projev s chybami	dyslálie, agramatismy, zvláštní intonace hlasu	dyslálie, agramatismy, zvláštní intonace hlasu
NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE	přítomnost neverbální komunikace ↔ nepřítomnost neverbální komunikace	oční kontakt přítomen, mimika přítomna, gesta přítomny / gesta nepřítomna, mimika nepřítomna, oční kontakt nepřítomen	oční kontakt přítomen, mimika přítomna, gesta přítomny / oční kontakt nevyhledává, mimika je strnulá, oční kontakt nekonzistentní, oční kontakt jen s blízkou osobou, gesta strnulá
	adekvátnost neverbální komunikace ↔ neadekvátnost neverbální	gesta adekvátně užívána, mimika adekvátně užívána / gesta neužívána adekvátním způsobem, mimika není adekvátním způsobem užívána	gesta adekvátně užívána, mimika adekvátně užívána / gesta neužívána adekvátním způsobem, mimika není adekvátním způsobem užívána
POROZUMĚNÍ	přítomnost porozumění ↔ nepřítomnost porozumění	rozumí jednoduchým pokynům, rozumí pokynům, které se denně opakují, rozumí i delším pokynům / vážne přítomnost porozumění pokynům a sdělením	rozumí jednoduchým instrukcím, rozumí pokynům, které se denně opakují, porozumění se jeví adekvátní věku, čte jednoduché věty s porozuměním, rozumí i složitějším, vícetupňovým pokynům / slovním instrukcím nerozumí, nerozumí mimice a gestům ostatních
REAKCE	dítě reaguje ↔ dítě nereaguje	na oslovení jménem reaguje, reaguje na otázku / na oslovení jménem nereaguje, na oslovení jménem nereaguje bezpečně, neodpoví na položenou otázku	reaguje na specifické části otázky, na oslovení jménem reaguje, na pokyny reaguje výběrově / neaguje pokyny, nereaguje na slovní instrukce, neadekvátní reakce na verbální instrukce
POMŮCKY, METODY	využívány ↔ nevyužívány	vizualizace, strukturované úkoly, denní režim / logopedie	podpora vizualizací, důležitost strukturovanosti sdělení

VERBÁLNÍ KOMUNIKACE – Kategorie vypovídá o verbálních schopnostech dětí s autismem před odkladem školní docházky. Tato kategorie je z pohledu paradigmatického modelu axiálního kódování jevem neboli ústředním tématem, kterého se údaje týkají.

Přítomnost **verbálního komunikace** se u dětí před odkladem školní docházky jeví jako **poměrně běžná**, neboť pouze 2 z mých respondentů byli bez slovního vyjadřování a jejich komunikace se omezovala pouze na zvukovou produkci nebo křik: „...řeč je nerozvinuta, využívá pouze zvuky, které nemají komunikační charakter.“ Funkčnost verbálního projevu je klíčovou vlastností, neboť jak bylo v teoretické části této práce zmíněno, autisté často mluvit umí, ale řeč není využívána ke komunikaci. Kód **flexibilní způsobem řeč nepoužívá** je jedním z nejčastěji použitých vůbec: „...řeč v rozhovoru flexibilně neužije.“

Správnost verbálního projevu je další vlastností této kategorie. Velmi často pozorovanými projevy u dětí jsou *dyslálie*, *agramatismy* nebo *zvláštní intonace hlasu*. Všechny tyto kategorie se navzájem ovlivňují, což je znázorněno následujícím schématem:

Schéma č. 2 – faktory ovlivňující funkčnost komunikace:



NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE – V této kategorii jde především o gesta, mimiku a oční kontakt. Ukázalo se, že pokud dítě neužívá gesta, neužívá zároveň ani mimiku a naopak. Ovšem je dvojnásobně více dětí, **kteří mimiku i gesta užívají a užívají je adekvátně**. Nicméně i děti, které adekvátně používaly gesta i mimiku obličeje, mohly mít problém s očním kontaktem. **Nenavazování očního kontaktu** bylo nejčastěji užitou jednotkou v této kategorii.

POROZUMĚNÍ – Tato kategorie pojednává o tom, zda děti rozumí pokynům a sdělením. Zde se ukázalo, že porozumění nedělá dětem s PAS takový problém, neboť pouze jeden respondent nerozumí pokynům a sdělením. Zbylých 11 dětí rozumí minimálně na úrovni jednoduchých pokynů: „...porozumění na úrovni jednoduchých adresných pokynů.“ Nicméně často bývá zmiňováno, že dítě rozumí pokynům, které se denně opakují.

REAKCE – V rámci reakcí se pojednávalo o tom, zda děti s PAS před odkladem školní docházky reagují na jméno nebo zda například odpoví na položenou otázku. U většiny dětí se ukázalo, že **na zavolání reagují**. Zbylé děti buď nereagují bezpečně nebo vůbec.

METODY, POMŮCKY – Metody a pomůcky se ukazují jako příčinné podmínky v paradigmatickém modelu, které ovlivňují jev (komunikaci). V případě mého výzkumného souboru se nejčastěji jedná využívání nějaké formu neverbální dopomoci, vizualizace nebo strukturalizace sdělení.

11.1.2 SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI PŘED ODKLADEM ŠKOLNÍ DOCHÁZKY

Nyní dojde k představení **sociálních dovedností** dětí před odkladem školní docházky. V této kategorii bylo definováno 98 kódů, které vytvořily 9 kategorií. Tyto kategorie budou blíže popsány níže. Stejně tak jako pro komunikaci i pro sociální dovednosti byla vytvořena tabulka, která přináší přehled o kategoriích, jejich vlastnostech, dimenzích a kódech. Objeví se kódy vyskytující se před i po odkladu školní docházky, nicméně jejich výčet nebude úplný.

Tabulka č. 3 - kategorie, vlastnosti, dimenze a kódy u sociálních dovedností dětí před odkladem školní docházky

KATEGORIE	VLASTNOSTI	VÝZNAMOVÉ JEDNOTKY před odkladem	VÝZNAMOVÉ JEDNOTKY po odkladu
ADAPTACE A REAKCE NA ZMĚNY	adaptuje se bez obtíží ↔ adaptuje se s obtížemi	dobrá adaptace na nové prostředí, změny činnosti akceptuje bez obtíží / problematicky přijímá změny, na změny se adaptuje déle, negativismus v cizím prostředí	akceptuje změny, adaptace na nové místo bez problémů / adaptační obtíže, adaptace na nové osoby z počátku problémová, na změny musí být předem upozorněn, nesnáší změny prostředí, vyšetření v neznámém prostředí by nebyl schopen
EMOCE	pozitivní emoce ↔ negativní emoce zralé prožívání ↔ nezralé prožívání	pozitivně laděný / úzkost vyšetření zvládl bez přítomnosti rodičů / velmi fixován na rodiče, menší emocionální zralost	pozitivně laděný / podrážděný vyšetřen bez přítomnosti rodičů / emoce obtížně reguluje, silná vazba na matku
HRA A ZÁJMY	hra je symbolická ↔ hra je manipulační individuální hra ↔ společná hra	námětová hra, kreativní hra / hra nespontánní, hra nenámětová, manipulační činnosti s hračkami hra individuální / hra paralelní, hra společná s ostatními	hra námětová, hra smysluplná, hra symbolická / hra schraňováním předmětů, hra vytvářením řad z předmětů, hra stereotypní, hra rigidní hra individuální / hra společná, hru s vrstevníky vyhledává
PRACOVNÍ CHOVÁNÍ A POZORNOST	spolupracuje ↔ nespolupracuje úkoly dokončuje ↔ úkoly nedokončuje pozornost dlouhodobá ↔ pozornost krátkodobá samostatnost ↔ nutnost dopomoci	spolupracuje, plní zadané úkoly, spolupracuje při jednoduché činnosti / řízenou činnost zcela odmítá, spolupráce je obtížná dokončuje úkoly, oblíbenou činnost dokončí – od činnosti odbíhá, úkoly nedokončuje pozornost je dlouhodobá, sdílení pozornosti je přítomno / pozornost je oslabena, chybí sdílení pozornost pracovní návyky dobře fixovány, pracuje samostatně / přeschopnost závislá na silném vedení, přeschopnost závislá na motivaci, potřeba dopomoci asistenta pedagoga	pokynům se podřizuje bez projevů negativismu, nestandardní ale funkční pracovní postupy, pracuje samostatně, plní zadané úkoly, pracuje systematicky / nemá rozvinuto pracovní chování, nejeví pokyny, nerespektuje pracovní místo, nemá rozvinuto pracovní chování, ke stolu je potřeba dovést ho s fyzickou pomocí, potřebuje činnost řídit dokončuje úkoly, dokončí jen úkol, který je předmětem jeho zájmu / úkoly nedokončuje pozornost kolísá v závislosti na oblíbenosti aktivity, pozornost je krátkodobá, pozornost je rozptýlená / koncentrace pozornosti je dlouhodobá pracuje samostatně / nutnost pomoci asistenta pedagoga, nutnost vizuální podpory
METODY PRÁCE S DĚTMI	využívány ↔ nevyužívány	úkoly musí být strukturované, denní režim, vizualizace	úkoly na principech strukturovaného učení
PROJEVY	standardní projevy ↔ nestandardní projevy	humor, klid / pohybové stereotypie, neklid, instabilita, sociální netakt, sociální reciprocita omezena	klid / citlivý k vům, hypersenzitivita na hluk, pohybové stereotypie, motorický neklid, instabilita, nechápe kontext sociálních situací, impulzivita, vyžaduje rituály, utíká, zaměřen na detaily, záměrně vráží do dětí
SEBEOSLUHA	samostatnost ↔ v sebeobsluze v sebeobsluze nutná dopomoc	sebeobsluhu zvládá samostatně / sebeobsluha není samostatně vykonávána, v sebeobsluze nutná dopomoc	v sebeobsluze samostatnost / plenován, v sebeobsluze nutná pomoc
VRSTEVNICKÉ VZTAHY	vztahy navazuje ↔ vztahy nenavazuje	má zájem o kontakt s vrstevníky, zapojení do společných aktivit, v kolektivu je spokojený, iniciuje kontakt s vrstevníky, navazování kontaktu není adekvátní / o kontakt s vrstevníky nejeví zájem, nezapojuje se do her s ostatními	při interakci je aktivní, zapojuje se do činnosti s druhými, navazování kontaktu není adekvátní, kontakt s vrstevníky navazuje fyzicky / společných aktivit se neúčastní, kontakt neinicuje, nemá rád velký kolektiv dětí, ubližuje dětem, nedokázal se adaptovat mezi vrstevníky
VZTAHY S DOSPĚLÝMI		autority respektuje, rád sděluje své zážitky pedagogům, kontakt s pedagogem navazuje bez obtíží / dospělou autoritu nerespektuje	respektuje autoritu, rád sděluje zážitky pedagogům, respektuje pravidla daná dospělými / autoritě se podřizuje obtížněji

ADAPTACE A REAKCE NA ZMĚNY – Problematická adaptace a dobrá adaptace jsou v souboru rozloženy zhruba stejným dílem. U dětí (vyjma jednoho), u kterých bylo uvedeno, že **změny zvládají bez obtíží**, bylo posléze doplněno, že tomu tak je **pouze pokud jsou na ně předem připraveny** (např. pomocí denního režimu). U několika jedinců se vyskytla rovněž delší doba trvání adaptace nebo negativismus v cizím prostředí.

EMOCE – V této kategorii šlo o posouzení emoční nezávislosti dětí, ovšem nutno podotknout, že informace o této velice podstatné složce školní zralosti jsou ve zprávách z vyšetření limitované a vycházelo se většinou pouze z faktu, zda dítě **bylo schopno absolvovat vyšetření bez přítomnosti rodiče**.

U dvou dětí je uvedena velká fixace na rodiče. Vyšetření s rodiči či bez bylo v souboru rozděleno přesně půl na půl. Nicméně některé případy jsou sporné: „...*pokouší se zajistit si při vyšetření přítomnost maminky, ale nakonec ustoupí.*“

Regulace emocí je u několika dětí problémová. Objevuje se častá neschopnost dětí emoce u druhých rozpoznávat a přidávat jim významy. Významová jednotka vstupující se znatelnější intenzitou je omezená sociální reciprocita a sociální netaktnost.

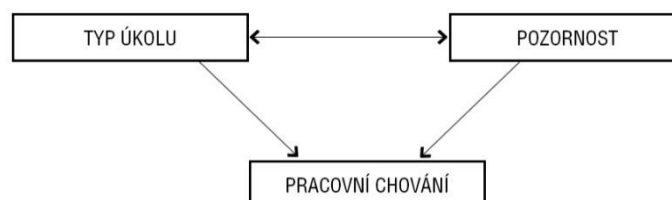
HRA A ZÁJMY – V typu hry mezi dětmi existují značné rozdíly. Nicméně zcela převládá **individuální hra** nad společnou či paralelní. Konstrukční a manipulační hry se ukazují mezi dětmi jako nejoblíbenější a polovina dětí dokáže respektovat pravidla her.

U méně než poloviny souboru se objevuje smysluplná hra, která je nějakým způsobem kreativní a námětová, což znamená, že **převládá hra, která je nespontánní, nenámětová, a která často zahrnuje stereotypní manipulace**. U většiny dětí se objevují nějakým způsobem omezené zájmy, nicméně souborem prostupují oblíbené pohybové a hudební aktivity. Tři děti největší zájem projevují o encyklopedie.

PRACOVNÍ CHOVÁNÍ A POZORNOST – Pracovní chování je pro školní práci velmi důležité, proto také v sociálních dovednostech obsadilo nejvíce významových jednotek. Dobře fixované pracovní návyky se ukázaly pouze u jednoho respondenta. U ostatních dětí je pracovní **výkon závislý na silném vedení a motivaci**. Několik dětí řízenou činnost odmítá, odbíhají od ní a je s nimi velmi **obtížná spolupráce**. Často se objevuje také **nutnost mít úkoly a činnost strukturované**, aby mohlo dojít k jejich plnění. Krátkodobá výdrž u činnosti se často neobjevuje, běžnější je spíše **preferování činností vlastního zájmu** a dlouhodobost jejich provádění. Nicméně při vyšetření polovina dětí spolupracuje bez větších obtíží a plní zadávané úkoly, autoritu v tomto směru respektují.

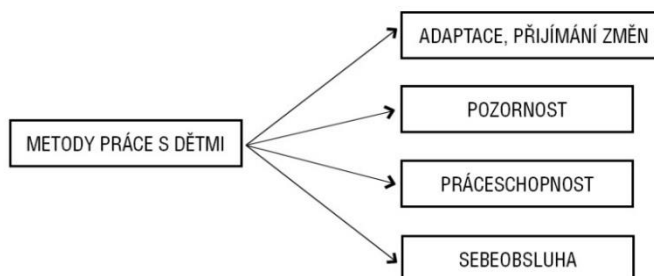
S pracovním chováním úzce souvisí také pozornost (viz. schéma níže), která se v paradigmatickém modelu ukazuje jako příčinná podmínka. U většiny dětí se ukázalo **oslabení pozornosti**. Pozornost v normě byla pozorovatelná pouze u jednoho jedince. **Sdílení pozornosti je často rovněž oslabeno nebo chybí úplně.**

Schéma č. 3 – pracovní chování:



METODY PRÁCE S DĚTMI – U poloviny dětí se jako klíčová ukazuje práce s vizuální podporou. Zcela nezbytnou se jeví práce s odměnou a využívání strukturovaných úloh pro práci (viz výše – kdy i v průběhu práce je výkon závislý na motivaci a typu úkolu), režim dne dětí z valné většiny respektují (viz výše – pomáhá jim také s lepší akceptací změn). Na které oblasti mají metody práce vliv můžeme vidět na následujícím schématu:

Schéma č. 4 – metody práce s dětmi:



PROJEVY – Kategorie projevy sdružuje projevy dětí z výzkumného souboru, které by je dle mého mínění mohly odlišovat od vrstevníků, a tudíž do jisté míry zasahovat do sociálního působení dětí s PAS, proto tato kategorie byla zařazena. Uvedu pouze ty projevy, které se v mém souboru objevily minimálně čtyřikrát: *instabilita, nelibost projevuje křikem nebo pláčem, slabé porozumění sociálním situacím, pohybové stereotypy, projevy negativismu, výrazně omezená sociální recipocita a úzkost.*

SEBEOBSLUHA – Pouze tři děti v sebeobsluze nepotřebují pomoc. U někoho se objevuje například: *...jednoduché návyky zvládá samostatně, u složitějších činností je potřebná pomoc.* Převážná většina dětí ale **v sebeobsluze samostatná není**: „...v sebeobsluze je nezbytný dohled a pomoc pedagoga.“

VRSTEVNICKÉ VZTAHY – Téměř polovina dětského souboru je **v kolektivu ostatních dětí spokojená**, má **zájem o kontakt s vrstevníky** a účastní se také společných aktivit. Zbytek dětí o kontakt s vrstevníky nejvíce zájem a do her se samostatně nepřidávají: „...v navazování vztahů je pasivní, na výzvu se dokáže zapojit do pravidelně se opakujících aktivit naučeným způsobem.“ Nicméně i ve skupině těch dětí, které zájem o kontakt mají, nalezneme takové, které jej **neumí adekvátně iniciovat** nebo jej navazují ubližováním, např. *...mezi děti se zapojuje, ale nedokáže kontakt iniciovat adekvátně nebo společnou hru dětem většinou pokazí, začne zápasit, ubližuje jim.*

VZTAHY S DOSPĚLÝMI – Do vztahů s dospělými jsou zařazeny také okolnosti vyšetření, neboť i při něm děti vstupovaly do interakce právě s dospělými. Většina dětí **respektuje autoritu** (jak v pozici rodiče, pedagoga nebo vyšetřující osoby). Děti respektují jejich pokyny a akceptují jimi předkládané aktivity. Ovšem několik dětí mělo problémy se situací vyšetření, kde skoro polovina dětí **navazovala kontakt pro vyšetření atypicky**, jeden respondent kontakt nenavazoval vůbec: „Kontakt pro vyšetření nenavazuje ani při silné motivaci, sociální recipocita výrazně omezena.“ Někteří kontakt sice navázali, ale trvalo to delší dobu: „... kontakt s neznámou osobou navazuje pozvolna, potřebuje získat důvěru.“

11.1.3 KOMUNIKACE PO OKLADU ŠKOLNÍ DOCHÁZKY

V rámci následujícího textu dojde k seznámení čtenáře se závěry z vyšetření dětí po odkladu školní docházky. Tato analýza byla provedena, aby mohlo dojít ke srovnání dětí v oblasti komunikace a sociálních dovedností před odkladem a po něm.

V komunikaci dětí po odkladu bylo identifikováno 85 kódů. Každý z těchto kódů byl začleněn do jedné z pěti kategorií, které jsou totožné jako u komunikace před odkladem, neboť obě vyšetření se u dětí zaměřovaly na stejné oblasti. Jedná se o **verbální komunikaci, neverbální komunikaci, porozumění, reakci a také pomůcky a metody.**

VERBÁLNÍ KOMUNIKACE – Co se přítomnosti verbálního projevu týče stejně jako v předchozí kapitole o komunikaci převažuje a u dětí je ve většině případů přítomný. Nicméně dvě děti, které před odkladem školní docházky byly bez verbálních projevů na úrovni zvukové produkce tak zůstávají nadále. Verbální projev je v této skupině dětí velmi pestrý. V přítomnosti verbálního vyjadřování se pohybujeme od jednoslovných odpovědí, přes slovní spojení a jednoduché věty, až po velmi bohatou slovní zásobu, vyprávění příběhů a upovídání. Nicméně poslední zmíněné se dají považovat spíše za výjimky, neboť **většina dětí zůstala u používání jednoduchých vět**. Po odkladu rovněž stále **nedošlo k odbourání echolálií** a u dětí se stále objevují. V datech se často vyskytuje také komentování prováděné činnosti ne v komunikačním významu, ale pro sebe samého. U jednoho dítěte je řeč spíše mechanická, nacvičená a objevuje se také pro autismus typická řeč pouze o vlastních zájmech a obtížná odklonitelnost od tohoto tématu. U 4 dětí odborníci mluví také o **specifičnosti a zvláštnosti řečového projevu**.

Verbální projev je neflexibilní u více než poloviny dětí v mém souboru. U jednoho dítěte je řeč pro druhé zcela nesrozumitelná a několik dětí stále používá **vlastní žargon**. Řeč většinou slouží k vyjádření libosti nebo nelibosti, potřeby, radosti, souhlasu a nesouhlasu, k přivolání pomoci.

I po odkladu školní docházky se stále setkáme v řeči po formální stránce s **agramatismy, dyslálií a artikulační neobratností**. Vyskytují se i další zvláštnosti jako například zvláštní intonace nebo: „...*je mužského pohlaví a často o sobě mluví v ženské osobě*.“

NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE – Neverbální komunikace i na tomto místě bude zaměřena na gesta, mimiku a oční kontakt. **Oční kontakt** zůstává i nadále tím, co dětem dělá **největší problémy** (9 dětí z 12 oční kontakt nevyhledává). Gesta a mimika jsou adekvátně využívány pouze u zlomku dětí. Zbytek má gesta nevýrazná a mimiku strnulou. Pro jedno dítě je ovšem neverbální komunikace jediným způsobem vyjádření jeho potřeby: „...*dokáže vyjádřit své přání a požadavek dovedením druhé osoby k předmětu svého zájmu*.“ A další: „...*před verbální odpovědí preferuje neverbální ukazování*.“

POROZUMĚNÍ – Co se porozumění týče většina dětí již **rozumí jednoduchým pokynům**. Krajní body, kterými je úplné nerozumění pokynům, a naopak rozumění vícestupňovým odpovědím naplňuje vždy jen jedno dítě. I děti, které mají s porozuměním velké problémy, většinou rozumí pokynům a sdělením, které se denně opakují. Problémy se objevují také v porozumění gestům a mimice.

REAKCE – Na pokyny nereagují pouze dva jedinci a neadekvátně na ně reaguje jedno dítě. Zbýlé děti na pokyny i oslovení jménem reagují.

METODY, POMŮCKY – U poloviny dětí dochází k podpoře pomocí **vizualizace**, což odpovídá počtu dětí, které navštěvují speciální mateřské školy, kde se s touto metodikou většinou pracuje. Z výsledků vystupuje také pro porozumění velmi **důležitá strukturovanost sdělení** tak, aby neznámé vícestupňové pokyny byly rozděleny do více částí.

11.1.4 SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI PO ODKLADU ŠKOLNÍ DOCHÁZKY

Nyní se zaměříme na **sociální dovednosti** dětí po odkladu školní docházky. V této kategorii bylo definováno 140 kódů, které dohromady vytvořily 9 kategorií. Kategorie jsou opět obdobné s těmi pojednávajícími o sociálních dovednostech před odkladem, neboť zprávy z vyšetření před i po mají velmi podobnou strukturu a shromažďují totožné informace. S kategoriemi se nyní blíže seznámíme.

ADAPTACE A REAKCE NA ZMĚNY – Dalo by se říci, že problematické zvládání změn je v souboru téměř vyrovnané s adaptací bez větších obtíží. **Adaptační obtíže převažují jen mírně.** Častý je problém s přijímáním nových osob na počátku kontaktu, který ovšem po získání důvěry odeznívá. Nicméně v souboru se vyskytl také jedinec, který trpí velkými adaptačními obtížemi: „...*vyšetření by v neznámém prostředí nebyl schopen, nesnáší změny prostředí.*“

EMOCE – V rámci emocí se ve zprávách objevují informace o emoční nezávislosti dítěte. Tato kategorie vyplynula převážně z poznatků o fixaci na rodiče. Dále jsou zde sdruženy výrazné emoce, které děti prožívají.

V rámci emoční nezávislosti se extrémně silná vazba na matku objevuje pouze v jednom případě. Což nejspíš souvisí také s tím, že nadpoloviční většina dětí zvládla vyšetření bez přítomnosti rodičů: „...*Na vyšetření se dostavil s maminkou, absolvovat ho zvládl bez její přítomnosti. Když ke konci vyšetření přišla do místnosti, její přítomnost zaregistroval, ale zvládl zůstat i nadále u řízené činnosti s examinátory.*“ Tudiž po srovnání s emoční nezávislostí před odkladem vychází v této kapitole mírné zlepšení. Ze dvou jedinců velmi fixovaných na rodiče po odkladu školní docházky zůstává jeden.

V rámci **regulace emocí se ukazují jisté problémy**. V datech často vystupuje *vzdorovitě chování, negativismus a instabilita*. Stále se vyskytuje také **horší orientace v sociálních situacích a omezená sociální recipocita** založená z části také na neschopnosti orientovat se v prožívání druhých. Významová jednotka vstupující se znatelnější intenzitou je sociální netaktnost.

HRA A ZÁJMY – Hra ve většině případů není smysluplná, často je **rigidní a stereotypní**. Může být formou schraňování předmětů, vytváření řad z předmětů, zkrátka hračky nebývají užívány běžným způsobem. Porozumění hře u většiny dětí vázne. Stále jasně **převažuje individuální hra** nad společnou.

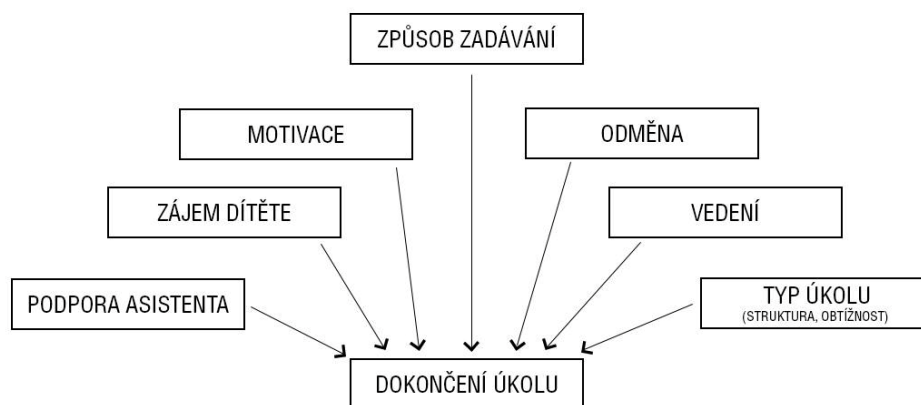
Zájmy se nyní zdají být o něco **bohatší**. Jako nejoblíbenější aktivity přetrvávají konstrukční, manipulační, hudební a pohybové činnosti. Několik dětí zůstává s velmi omezenými zájmy, které se týkají knížek, techniky nebo například: *...nejvíce je zaujat samolepkami, které si hladí, prohlíží, zkouší se je ze zdi strhnout. Nálepky ho fascinují v jakékoliv podobě, z předmětů je sloupává, rýpe do nich nehty; či „...v zájmech stále dominuje téma dinosaurů.“*

PRACOVNÍ CHOVÁNÍ A POZORNOST – Co se týče pracovního chování devět dětí, což je většina, **respektuje autoritu**, tudíž **spolupracuje a plní předkládané úkoly**. Do výsledku činností vstupuje několik faktorů – v první řadě (stejně jako před odkladem) plnění úkolů nejvíce **závisí na silném vedení a motivaci**, výsledek také záleží na **zaujetí dítěte danou aktivitou**. Nápomocná zůstává **vizuální podpora a strukturované úkoly**, u některých dětí se ukázalo, že: *„...úkoly musí být krátké a často se střídají.“* Pomoc **asistenta pedagoga** nadále zůstává nutností u 7 dětí, v jejichž záznamech je uvedeno například: *...režim dne dokáže s pomocí asistenta pedagoga dle svých možností zvládnout nebo „...k dokončení úkolu nutná pomoc asistenta pedagoga a motivace.“*

Dobře osvojené pracovní návyky jsou zaznamenány pouze u dvou dětí, které jsou schopny pracovat samostatně a systematicky. Naopak mnohem běžnější je rychlé až **zbrklé pracovní tempo, rychlé střídání činností nebo vypracovávání úkolů mechanicky naučeným způsobem**. Objevuje se také tendence řídit činnost podle svého a některé děti je potřeba k činnosti fyzicky dovést: *„...prozatím nemá rozvinuto pracovní chování, nevydrží sedět na pracovním místě. Ke stolečku je vždy potřeba dovést ho s fyzickou dopomocí, úkol pak dokáže vypracovat dle svých schopností, ale zároveň maximálně po 2 úkolech znovu odchází.“* Tento zmíněný příklad mluví o jediném respondentovi, jehož pracovní chování je

téměř nerozvinuto. Jinak děti úkoly často dokončují, ovšem **na dokončení úkolu mají vliv faktory, zobrazené v následujícím schématu.**

Schéma č. 5 – dokončení úkolu:



Pozornost má na pracovní chování samozřejmě zásadní vliv. I po odkladu stále **převažují děti s rozptýlenou a krátkodobou pozorností.** Pozornost také do jisté míry závisí na oblíbenosti aktivity. Dlouhodobě udržet pozornost jsou schopny 4 děti, což znamená nárůst oproti původnímu jednomu respondentovi, u kterého byla pozornost popsána jako dobrá. Nicméně stále je v souboru 8 dětí s oslabením pozornosti, které se projevuje například takto: „...kvalita pozornosti rozptýlená s oslabením zejména u verbálního typu úkolů“ nebo: „...kvalita pozornosti povrchní, snadno odklonitelná vedlejším podnětem, pozornost je krátkodobá, od činností odbíhá.“

METODY PRÁCE S DĚTMI – Opět se jako velmi účinná ukázala **struktura úkolů**: „... úlohy zadávané s dodržením principů strukturovaného učení jsou pro ni srozumitelnější“; „...strukturovanost úkolů mu usnadňuje jejich vypracování.“

U několika dětí se ukazuje nutnost **vizuální podpory**: „...bez vizuální podpory je podaný výkon oslabený“; „...důležité je pro pochopení i názorně vidět.“

Znovu se objevila také potřeba **práce s odměnou**: „...velkou motivací je pro ni pochvala i materiální odměna. Zavedena je motivační lišta.“

PROJEVY – Standardních i méně standardních projevů se v souboru objevilo opravdu mnoho, proto jsem se rozhodla upozornit pouze na ty, které se vyskytují častěji a prostupují tak souborem ve znatelnější míře. Z očekávaných projevů dětí v tomto věku se objevuje například *pevnost základních norem chování, smysl pro humor nebo pozitivní ladění dítěte.*

Nestandardní počiny zahrnují ku příkladu **hypersenzitivitu na hluk** (nejčastější kód v této kategorii), **komentování činnosti pro sebe, instabilitu, nechápání kontextu sociálních situací, motorický neklid, vyžadování rituálů nebo pohybové stereotypie**. Tyto projevy jsou zmíněny z toho důvodu, že mohou velkou měrou ovlivňovat jedincovo působení v kolektivu a tím pádem jeho školní úspěšnost: „...*má vytvořeny zvyky, jejichž dodržování vyžaduje*“, „...*nemá rád křik a často upozorňuje na hlučnost*“; „...*oslabena je schopnost sociálního úsudku*“; „...*pohybový stereotyp je pozorován v MŠ i domácím prostředí zejména při prožívání silné emoce radosti*.“

SEBEOBSLUHA – Samostatnost v sebeobsluze stále není samozřejmostí, děti, které **v sebeobsluze potřebují pomoc** nebo pomoc se vším všudy stále převažuje. Trvale plenován je pouze jeden z respondentů.

VRSTEVNICKÉ VZTAHY – Nejčastějším kódem v této kategorii je **zapojení do činností s druhými dětmi**. Některé k tomu potřebují pomoc, ale **snaha o interakci** je zřejmá: „... *snaží se o navazování kontaktů s dětmi, jak fyzicky, tak verbálně*.“ Stále v několika případech zůstává neadekvátní snaha o navázání kontaktu, kdy děti například navazují kontakt pouze fyzicky: „... *ve společnosti dětí je spokojená, kontakt navazuje fyzicky, pohlazením, objetím*.“ Ublížování ostatním se ovšem objevilo pouze v jednom případě.

Objevují se samozřejmě také děti, které kontakt s druhými nevyhledávají, společných aktivit se neúčastní a raději sledují dění pouze zpovzdálí: „...*je spíše samotářský, adekvátně se mezi vrstevníky nezapojí*“; „...*v kolektivní činnosti je spíše v roli pozorovatele*.“

VZTAHY S DOSPĚLÝMI – Tato kategorie obsahuje jen velmi málo významových jednotek, neboť ve zprávách z vyšetření jí není věnováno příliš mnoho prostoru. Na základě známých informací se dá sdělit pouze, že až na jednu výjimku **děti respektují autoritu dospělého**.

11.2. ANALÝZA DOTAZNÍKŮ VYPLNĚNÝCH RODIČI DĚTÍ S PAS

V rámci doplnění dat ze závěrečných zpráv z vyšetření dvanácti dětí s PAS bylo provedeno dotazníkové šetření s rodiči dětí s touto diagnózou. Rodičů se výzkumu zúčastnilo celkem 15. V rámci vyplněných dotazníků bylo identifikováno 137 kódů, které byly rozčleněny do 14 kategorií na základě otázek, kterým dané významové jednotky náležely.

Účelem dotazníkového šetření bylo zjistit, zda lidé, kteří s dětmi tráví nejvíce času a znají je nejlépe – jejich rodiče, zaznamenají posun v oblasti komunikace a sociálních dovedností a zda se jejich mínění bude lišit od zpráv odborníků. Předpokladem je, že rodiče by mohli zaznamenat i méně znatelné pokroky a posuny jejich dětí, než tomu bude u odborníků. Zároveň bereme v potaz možnou testovou anxientu a odlišné chování v situaci vyšetření, než je tomu v přirozeném prostředí.

11.2.1 KOMUNIKACE PO ODKLADU ŠKOLNÍ DOCHÁZKY DLE RODIČŮ

Rodiče dětí s PAS měli posoudit několik komunikačních projevů jejich dětí po odkladu školní docházky. Jednalo se o – užívání echolálií nebo zvláštních slov, užívání gest ke komunikaci adekvátním způsobem, schopnosti vyprávět jednoduchý příběh/zážitek, schopnosti pojmenovat většinu toho, co jej obklopuje, schopnosti mluvit s druhými o jejich zájmech, dívání se druhým do očí, když s nimi mluví nebo jim naslouchají, verbální požádání o pomoc a porozumění instrukci ze strany druhých osob.

Nejčastěji se v datech vyskytla **neschopnost mluvit s druhými o jejich zájmech** (n=13) – takový výskyt tohoto deficitu nebyl ve zprávách z vyšetření odborníků zaznamenám. V devíti případech se vyskytlo přetrvávání **zvláštních slov nebo mechanického opakování některých slyšených slov nebo frází**, devět dětí se rovněž druhým podle **rodičů nedívá do očí** a nepojmenuje většinu toho, co jej obklopuje a stejný počet dětí **neumí sdělit jednoduchý příběh nebo vlastní zážitek** (dalo by se říci, že výše zmíněné deficity jsou vesměs ve shodě s odbornými pracovníky). Na druhou stranu 8 dětí pojmenuje většinu toho, co je obklopuje, užívá ke komunikaci gesta adekvátním způsobem a umí verbálně požádat o pomoc. K otázce o verbální vyjádření potřeby někteří rodiče dodali, že verbálně požádat o pomoc neumí, ale zvládne to neverbálně (např. pomocí metodiky VOKS).

11.2.2 SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI PO ODKLADU ŠKOLNÍ DOCHÁZKY DLE RODIČŮ

Rodiče měli v dotaznících posoudit rovněž několik oblastí ze sociálních dovedností: reagování na pobídku k sociální interakci ze strany druhých lidí, zvládání emocí, přiměřenost emocí situaci, dokončení i takové činnosti, která nepatří do oblasti zájmu dítěte, navazování přátelství s vrstevníky, spolupráci při hře s vrstevníky, zvládání změn rutiny nebo prostředí a podřízení se pokynům cizí osoby.

Nejpočetněji se v této kategorii objevují **nepřiměřené emoční reakce situaci** (n=10). **Neschopnost dokončit činnost**, která není oblastí zájmu dítěte se objevuje také velmi často (n=9). Polovina dětí **nezvládá dobře změny rutiny a prostředí**. Na druhou stranu 6 dětí navazuje a udržuje přátelství s vrstevníky a podřídí se pokynům cizí osoby.

11.2.3 RODIČE DĚTÍ S PAS O ŠKOLNÍ ZRALOSTI

Každý z rodičů do výzkumu vnesl jedinečné informace, z čehož vyplývá, že zjištěná data jsou opravdu velmi rozmanitá. Přesto se v dotazníku objevilo několik otázek, na které všichni rodiče odpověděli stejným způsobem. **Každý** z rodičů (vyjma jednoho) **zpozoroval** nějakou, byť drobnou **pozitivní změnu**, která nastala v průběhu roku odkladu u jejich dítěte (viz níže). Rodičovským souborem ve většině případů prostupuje **obava** týkající se nástupu jejich dítěte do školy přesto, že tyto obavy jsou u rodičů odlišné. Každý z rodičů rovněž považuje pro jejich dítě za užitečnou **podporu asistenta pedagoga** při nástupu do první třídy. Všichni rodiče by rovněž **doporučili odklad školní docházky** druhým, jedna matka dodává: „*Ano, odklad školní docházky bych doporučila, stejně tak jako bych doporučila speciální školku, kde dítě dokážou vhodně připravit a je pak třeba i schopné jít na běžnou MŠ.*“

Velká shoda panovala také v jejich pojmání přístupu mateřských škol k jejich dětem a pouze 4 rodiče zaznamenali změnu přístupu ze strany předškolního zařízení a 1 rodič ji zaznamenal díky přestupu z běžné do speciální MŠ: „*Zásadní změna je v druhu zařízení (běžná x speciální). Rok odkladu nemusí být dostatečně přínosný, pokud se s dítětem nepracuje metodicky vhodně.*“; „*...zaznamenali jsme změnu v cílených interaktivních hrách s vrstevníky a v nácviku sociálních zkušeností.*“ **Většina rodičů nezaznamenala v průběhu roku odkladu žádnou změnu v intervencích**, přestože by podle některých z nich byla žádoucí. Dvakrát se objevilo, že příprava nebyla adekvátní díky nevhodnému asistentovi

pedagoga: „...žádnou změnu jsme nezaznamenali, asistent byl zcela nevhodný.“; „...velmi nevýrazná změna, asistentka nebyla žádný odborník, na rozdíl od zkušenější v současné ZŠ.“

Oblasti, ve kterých rodiče pozorovali změny u svých potomků jsou velmi různorodé. Čtyřikrát zaznělo lepší sociální působení například v kolektivu: „...druží se více s ostatními, předtím byl spíše samotář a lidi nevyhledával.“ Dvakrát se objevilo celkové zklidnění dítěte. Dále rodiče uvádějí, že zaznamenali pokrok jejich dětí například v rámci **chápaní, porozumění, řeči, sebeobsluhy, vnímání, soustředění, vyjádření potřeb, lepší reakce na pokyny** atd.

Zároveň se většina rodičů (n=11) **snažila doma s dětmi pracovat** a nějakým způsobem je na nástup do vzdělávacího systému **přípravit**. Rodiče se s dětmi například nacvičovali pracovní činnosti, přijímání změn, sebeobsluhu, schopnost říct si o potřebu a nejčastěji se objevila odpověď typu: „*Bavíme se doma o škole, o tom, jak to tam probíhá.*“; „*Synovi vysvětlujeme, že se ve škole sedí v lavicích a poslouchá se učivo.*“ Rodiče dále uváděli, že se jim v přístupu k dětem osvědčilo například **přípravit na změnu předem, TEACCH program, užívání metodiky VOKS, vyplňování úkolů v časopisech, využívání struktury, montessori hraček** atd.

Odpovědi na otázku, co dle jejich názoru dítěti v roce odkladu nejvíce pomohlo a bylo nejpřínosnější jsou opět velmi různorodé. Pětkrát se zopakovala odpověď **metodika VOKS a denní režim**. Rodiče dále uvedli například **adekvátního asistenta se zkušenostmi, vizualizaci, rady od lidí se zkušenostmi, pracovní listy, režim, logopedii, postupné zadávání úkolů, motivovat k dokončení úkolů** nebo: „...*Nejpřínosnější bylo doporučení nehodnotit dítě, ale činnost, např. dítě hodí hračkou – ta se rozbije – nekřičím na dítě, že je zlé, ale upozorním slovně, že taková hra je chybná a autíčko je rozbité a už nepůjde spravit... a odnesu oblíbené auto pryč.*“

Většina rodičů (n=13) **má velké obavy** z nástupu jejich dítěte do školy. Nejběžnější starostí je **starost o pozornost a soustředěnost jejich dítěte** (n=8) ve škole, pak **komunikace, porozumění zadávaným úkolům a v neposlední řadě také sehnání adekvátního asistenta**: „*Mám obavu, zda se sežene vhodný asistent s dostatkem zkušeností, aby uměl řešit problémové situace i bez učitele, který nebude mít čas.*“ Další konkrétní nejistoty se odvíjí od daného rodiče a jeho potomka. Další ze zmíněných starostí se týkají ku příkladu impulzivity, nedokončování práce, pištění, sebeobsluhy, unavitelnosti, stereotypie, zvládnutí kolektivu, adaptace na zvuky, spolupráce, porozumění atd. Jedna matka uvádí

také: „*Největší starost mi u syna dělá, jak na něj bude reagovat jeho okolí, hlavně spolužáci.*“

Velmi problémovými oblastmi, identifikovanými v tomto výzkumu, které dělají rodičům dětí s PAS obavy, je **dokončování činností a adaptace na změny**. Ukazuje se, že v rámci dokončování činnosti, která dítě nebaví, je toho schopné v případě adekvátní motivace. A velmi problémová oblast zvládnání změn prostředí a rutiny je zvládnutelná s pomocí přípravy dítěte na změnu předem a adekvátním vysvětlení situace.

Rodiče, kteří měli děti **ve speciální škole** více užívají **strukturované učení a mají méně obav** z nástupu jejich dítěte do školy než druzí. Rodiče ze speciálního školství mnohem častěji uváděli, že jejich dítě **rozumí instrukcím**. Rodiče dětí ze speciální škol také uvedli: „*Zlepšení je značné, ale důvodem je přechod z běžné MŠ do speciální.*“, „*...a určitě bych doporučila speciální školku, kde dítě dokážou vhodně připravit a je pak třeba i schopné jít na běžnou MŠ.*“

12 ODPOVĚDI NA VÝZKUMNÉ OTÁZKY

12.1. VÝZKUMNÁ OTÁZKA Č. 1

Ovlivní odklad školní docházky pozitivně oblast komunikace a sociálních dovedností u dětí s poruchami autistického spektra?

Ukázalo se, že i před odkladem školní docházky bylo verbální vyjadřování v souboru poměrně běžná věc, pouze dvě děti z dvanácti byli na úrovni zvukové produkce, tzn. beze slov. Nicméně i přes časté užívání řeči, nebyla adekvátně ke komunikaci využívána. Po odkladu školní docházky se v tomto ohledu prakticky nic **nezměnilo**. Dle rodičů devět dětí nepojmenuje většinu toho, co jej obklopuje a stejný počet dětí neumí sdělit jednoduchý příběh nebo vlastní zážitek. Dvě děti, které nemluvily stále zůstávají na úrovni zvuků a u těch, které řeč používaly, **přetrvává nepřítomnost flexibilního užití řeči**. Řeč je i po odkladu často mechanická, pouze o vlastních zájmech nebo se v ní vyskytují echolálie. Rodiče v souladu s odborníky uváděli přetrvávání echolálií, nicméně deficitem nejčastěji pozorovaným rodiči, byla neschopnost dětí mluvit s druhými o jejich zájmech. Projev zůstává nadále **agramatický a artikulačně nesprávný** a přetrvávají v něm **zvláštnosti**. Většina dětí stále používá pouze **jednoduché věty** nebo **slovní spojení**. Nicméně co se týče **srozumitelnosti řeči pro druhé**, došlo ke zlepšení u dvou dětí. Rodiče uvádí také zvládnutí verbální žádosti o pomoc díky zavedení metodiky VOKS.

Před odkladem školní docházky měly děti, co se neverbální komunikace týče největší **problém s navazováním očního kontaktu**, což **přetrvává** i po odkladu (počet dětí s touto potíží se nezměnil). Rodiče tuto skutečnost také zmiňují ze všech nejčastěji. Gesta a mimika byla častěji adekvátně užívána, než že by byla nevýrazná či strnulá, ovšem i to se u některých dětí objevuje. Po odkladu nedošlo ke změně ani v této oblasti. Jistý posun byl zaznamenán u jednoho chlapce, který před odkladem nekomunikoval žádným způsobem a nyní alespoň **dokáže vyjádřit své přání a požadavek** dovedením druhé osoby k předmětu svého zájmu.

Ukázalo se, že porozumění jednoduchým pokynům nedělá dětem před ani po odkladu velké potíže. Pokynům vůbec nerozumí pouze jeden respondent, a to jak před odkladem, tak po něm. V tomto souboru se tudíž velké **změny v oblasti porozumění neodehrály**. S **reagováním na zavolání**, pokyny nebo jednoduchá sdělení děti většinou nemají problém

před odkladem ani po něm. Nicméně 2 děti, které v tomto ohledu zaostávaly, se v průběhu roku **neposunuly** k lepšímu.

V **adaptaci a přijímání změn nejsou** mezi respondenty před ani po odkladu **rozdíly**. Děti, které změny zvládají obtížně a děti, které je zvládají dobře, jsou rozděleny na polovinu. V rámci této problematiky se velmi osvědčilo příprava na změny předem (např. v režimu dne).

Hra dětí s PAS před i po odkladu vypadá víceméně **stejně**. Převládá nesmyslná, rigidní, stereotypní hra. Děti také stále preferují individuální hru nad společnou. Oblíbenost konstrukčních, manipulačních, hudebních a pohybových činností, také zůstává stále stejná, stejně jako jistá omezenost zájmů.

Po odkladu převážná většina dětí respektuje autoritu a spolupracuje (stejně jako před ním). **U tří dětí se po odkladu objevuje lepší spolupráce v řízené činnosti**. Nicméně stále velmi výrazně zaznívá že, práceschopnost je závislá na silném vedení a motivaci a nadpoloviční většina dětí se neobejde bez pomoci asistenta pedagoga. Dle rodičů více než polovina dětí stále není schopná dokončit činnost, která není oblastí zájmu dítěte. Stále převažují děti s oslabenou a rozptýlenou pozorností. Nicméně v této kategorii byl zaznamenán posun, neboť z původního jednoho dítěte, které bylo schopno držet pozornost delší dobu, se staly 4 děti, u kterých **došlo ke zlepšení pozornost**. Nicméně pozornost stále zůstává velkou měrou ovlivnitelná oblíbeností aktivity.

S vysokou intenzitou mezi dětmi vystupuje hypersenzitivita na hluk, pohybové stereotypie, rituály a motorický neklid, emoční nestabilita. V tomto ohledu změny k lepšímu zaznamenány nejsou. Nicméně **většina dětí se posunula v rámci základních norem chování, které jsou po odkladu lépe upevněny** (tzn. poděkují, poprosí, pozdraví). V rámci sebeobsluhy stále většina dětí potřebuje pomoc, minimálně v některých složitějších úkonech.

Množství dětí, které mají zájem o kontakt s vrstevníky po odkladu o něco vzrostlo. **Dvě děti začaly navazovat kontakty s vrstevníky a jevit o ně zájem**. Tuto změnu zaznamenali také rodiče, kteří hned v několika případech uvádí, že jejich dítě je v sociálním kontaktu mnohem aktivnější a vrstevníky vyhledává. Některé děti dokonce podle rodičů nyní zvládají navazovat a udržovat vztahy s vrstevníky. Nicméně i u dětí, které mají zájem o interakci s vrstevníky přetrvává ve většině případů neadekvátní navazování kontaktu. Jsou

děti, které vykazují spokojenost v kolektivu, a mezi nimi i ty, u kterých se objevuje neadekvátní snaha o kontakt.

Přestože vztahy s dospělými považují za velmi důležitou kategorii, neboť velkou měrou mohou ovlivnit adaptaci na školu vzhledem ke koncentraci dospělých ve školním prostředí, nevíme toho o vztazích s dospělými mnoho. Ani před odkladem, ani po odkladu nejsou záznamy na toto téma bohaté. Na základě dat můžeme pouze konstatovat, že respektování autorit soubor před i po odkladu charakterizuje, nicméně několik dětí potřebuje delší čas na získání důvěry vůči novému dospělému člověku.

Většina dětí jak před odkladem, tak po něm, zvládne být na delší čas bez rodičů, což dokazují v rámci docházení do MŠ nebo schopnosti absolvovat vyšetření bez přítomnosti rodiče. Nicméně u jednoho chlapce je před odkladem shledávána **velká fixace na matku a po odkladu je již schopen absolvovat vyšetření bez její přítomnosti**. Problémy trvají v oblasti orientace v sociálních situacích a omezení sociální reciprocit. V rámci regulace emocí se stále drží u několika jedinců vzdorovité chování, negativismus a instabilita. Rodiče také velmi často zmiňují nepřiměřené emoční reakce situaci.

V rámci zkoumaných oblastí – komunikace a sociálních dovedností je stále více kategorií a celkově dětí, u kterých žádné změny podle závěrů z vyšetření pozorovatelné nejsou, tudíž se dá očekávat, že k výrazné změně v daných oblastech nedošlo. Ze závěrů z vyšetření se dá soudit zlepšení ve srozumitelnosti řeči pro druhé (n=2), schopnosti vyjádřit přání a požadavek (n=1), zlepšení pozornosti (n=3), upevnění základních společenských norem (n=6), lepší spolupráce na řízené činnosti (n=3), navazování kontaktu s vrstevníky a zájem o ně (n=2), menší fixace na matku (n=1). Nicméně většina těchto změn neprostupuje celým souborem a o zobecnění tudíž nemůže být řeč.

Rodiče zlepšení pozorovali častěji než odborní pracovníci a s výjimkou jednoho rodiče, **každý našel** minimálně jednu **oblast**, ve které se jeho dítě v průběhu odkladu **posunulo**. Rodiče uvádějí lepší porozumění řeči, vyjádření potřeb, vnímání, chápání a dva rodiče zmiňují celkové zlepšení v oblasti řeči a komunikace. Změny dle rodičů nastaly také v adaptivnějším zapojení do kolektivu, sebeobsluhy, ve schopnosti soustředění nebo ve zlepšení reakce na pokyny atd.

12.2. VÝZKUMNÁ OTÁZKA Č. 2

Jaká forma předškolního vzdělávání (běžné/speciální) je pro rozvoj komunikace a sociálních dovedností přínosnější?

U dětí docházejících do **speciální mateřské školy** došlo k **více změnám** k lepšímu. Celkem 11 posunů v posuzovaných oblastech je zřejmých u dětí ze speciálních mateřských škol, zatímco u dětí z běžných mateřských škol bylo změn zaznamenáno 6. Na základě toho, se dá usuzovat, že ke změnám v sociální a komunikační oblasti docházelo častěji ve speciálních školách. Rodiče velmi často tento předpoklad potvrzují a rodiče, kteří měli dítě ve speciální školce byli většinou velmi spokojeni. Rodiče často uváděli, že podstatný je typ zařízení a způsob práce s podpůrnými opatřeními pro konkrétní dítě v něm, neboť dle jejich slov rok odkladu nemusí být dostatečně přínosný, pokud se s dítětem nepracuje metodicky vhodně.

Běžnou MŠ navštěvovali dva ze dvou zcela neverbálních respondentů. V rámci zlepšení komunikace u jednoho z nich došlo k získání dovednosti vyjádřit požadavek dovedením osoby k předmětu jeho zájmu. Docházelo také (vždy pouze u jednoho dítěte) ke zlepšení porozumění (n=1), více srozumitelnému projevu pro druhé (n=1) a k rozvoji slovní zásoby (n=1). V sociálních dovednostech u dětí v běžné mateřské škole došlo k navazování lepší spolupráce při řízené činnosti (n=2).

Děti trávící rok odkladu ve speciálních školách začaly rozumět i složitějším pokynům (n=2). Dále ustoupily echolálie (n=1), došlo k jistějšímu reagování na jméno (n=1), byl upozorován konzistentnější oční kontakt (n=1), lepší schopnost komunikovat k uspokojení vlastní potřeby (n=1), došlo také k pozorovatelnému rozvoji aktivní slovní zásoby (n=1). V sociálních dovednostech se objevuje větší zájem o navazování kontaktů s vrstevníky (n=2). Jedno dítě po velké fixaci na matku před odkladem, již zvládlo absolvovat vyšetření bez její přítomnosti a objevuje se také lepší spolupráce v řízené činnosti.

12.3. VÝZKUMNÁ OTÁZKA Č. 3

Které schopnosti jsou u dětí s PAS v největším rozporu s kritérii školní zralosti v oblasti komunikace a sociálních dovedností?

Na základě mého výzkumného souboru se ukazuje, že je běžná úroveň školní zralosti pro děti s PAS těžko dosažitelná i po odkladu školní docházky. Mezi dětmi však existují

značné odlišnosti, tudíž by se dalo říci, že některé se kritériím školní zralosti blíží více, jiné méně a některé vůbec. U všech dětí se i po odkladu školní docházky vyskytují projevy ve sledovaných oblastech, které jsou v přímém rozporu s níže uvedenými „požadavky“ na školní zralost dítěte.

V rámci školní zralosti v **sociální oblasti** by dítě mělo být zralé pro práci, což znamená schopnost podřídit se programu, vnímat a pochopit pracovní instrukce, podat výkon, když je to potřeba, soustředit se, sedět delší dobu na místě, respektovat autoritu a dokončit úkol. Mělo by být schopno sebeovládání, kontroly citů a impulzů (Jucovičová & Žáčková, 2014). Podstatnou součástí školní zralosti je také osvojení společenských návyků a zvládání sebeobsluhy. Důležité je také porozumění sociálním situacím a psychice druhých lidí. V neposlední řadě by také dítě mělo vědět, jak se zapojit mezi ostatní, spolupracovat, navazovat přátelství a také si hrát (Langmeier & Krejčířová, 2006).

U většiny dětí z mého výzkumného souboru **není rozvinuto pracovní chování**, což znamená, že často nerespektují pracovní místo, odbíhají od činnosti, nedokončují úkoly nebo je vypracovávají mechanicky. Některé děti se účastní jen vybraných činností dle oblíbenosti. Pro prácechopnost je v naprosté většině případů nutná pomoc asistenta pedagoga, silné vedení, motivace a vizuální podpora. **Pozornost je rozptýlená** a udržitelná pouze krátkodobě. Často **chybí sociální reciprocita** a děti **nedokáží adekvátně navázat kontakt** nebo jej neinicují žádným způsobem. Objevuje se nechápaní kontextu sociálních situací. Hra bývá **stereotypní, rigidní**. Patrné jsou **adaptační obtíže**, vyžadování rituálů, pohybové stereotypie, motorický neklid a omezené zájmy. Děti v sebeobsluze **potřebují pomoc**. Emoční **nestabilita, impulzivita** a **hypersenzitivita** na zvuky, vůně či doteky se také vyskytují s vysokou četností.

Po srovnání výsledků dětí a kritérií pro určování školní zralosti docházím k závěru, že se k hranici školní zralosti v rámci sociálních dovedností blíží jen jeden respondent, u kterého se vyskytují pouze dvě z výše zmíněných „charakteristik“. U zbylých jedenácti dětí **jde vždy o kombinaci minimálně 4 a více těchto projevů**.

Komunikace zralá pro školu znamená, že dítě rozumí běžně mluvené řeči, má přiměřenou slovní zásobu, umí položit otázku, mluvit v rozvinutých větách, vyjádřit informaci a vyprávět jednoduchý příběh. Řeč by také měla být většinou gramaticky správná s dobrou výslovností. Důležité je rovněž užívání řeči v sociálním kontextu, tvoření dialogu,

naslouchání, adekvátní odpovědi na dotazy, využívání neverbální komunikace a schopnost vyjádřit informaci (Bednářová, 2017).

U dětí v tomto výzkumu **vázne flexibilní užívání řeči**. Vyskytuje se používání pouze jednoduchých slovních spojení, jednoduchých vět, žargonu či mluva pouze o zájmech dítěte. **Slovní zásoba bývá chudá** a objevují se i děti zcela bez verbálních projevů. V řeči jsou **dyslálie, agramatismy, verbální stereotypy**. Objevují se **echolálie, zvláštní intonace hlasu** nebo je řeč mechanická. **Vázne porozumění**, kdy děti rozumí například jen jednoduchým instrukcím nebo instrukcím, které se denně opakují, či na slovní instrukce nereagují vůbec. Děti často chápou doslovně řečené, neodpovídají nebo se neptají na otázky. **Oční kontakt nevyhledávají** vůbec, bývá nekonzistentní nebo je přítomný pouze s blízkou osobou. Mimika i gesta mohou být **strnulá**.

V komunikaci se u dětí objevuje spousta projevů, které se s výše uvedenými, obecně definovanými kritérii školní zralosti, značně rozcházejí. Podobně jako u sociálních dovedností, bych řekla, že se hranici školní zralosti v oblasti komunikace a řeči blíží pouze jedno dítě, u něhož se vyskytuje pouze jeden projev z výše zmíněných. Jinak se opět v souboru po odkladu školní docházky objevují pouze děti, které **mají minimálně 3 a více z výše zmíněných projevů**, které se rozcházejí s kritérii školní zralosti.

Každý rodič spatřuje překážky školní zralosti u dítěte v jiné oblasti, nicméně většina z nich se týká právě komunikace a sociálních dovedností. Největší problémy vzhledem k dosažení školní zralosti rodiče spatřují v neporozumění verbálním pokynům bez vizualizace, ve složité adaptaci na změny a zvuky, v odlišnosti v sociálním chování a v navazování kontaktu, nesoustředěnosti a odchodu od započaté práce, v pištění, řevu, absenci řečového projevu, nesoustředěnosti a impulzivitě. Dále také v sebeobsluze, řeči, vyjadřování, stereotypiích. Pouze jeden rodič uvedl, že žádné překážky nevidí, pokud se s dítětem bude pracovat adekvátním způsobem.

13 DISKUZE

13.1. Výsledky výzkumu

Tato práce je zaměřena na školní zralost a s tím související odklad školní docházky u dětí s poruchami autistického spektra. Výzkum vychází z potřeb praxe, kde se rodiče dětí s PAS často potýkají s otázkou, zda odklad školní docházky přinese jejich dětem užitek. Často se obracejí na poradenská zařízení, případně psychology a toto rozhodování pro ně není snadnou záležitostí. Cílem tohoto výzkumu je přinést poznatky o posunu dítěte s PAS v oblasti komunikace a sociálních dovedností v průběhu roku odkladu. Vzhledem k tomu, že této diagnózy stále přibývá (Orel, 2016), dá se očekávat také nárůst rodičů zabývajících se každoročně otázkou smysluplnosti odkladu školní docházky.

13.1.1 Výzkumná otázka č. 1

Výzkumy v oblasti efektivity odkladu školní docházky se často zabývají tím, zda má nějakou souvislost s následnou úspěšností dítěte ve škole. Jedná se například o výzkum Matějčka a Pokorné (1998) nebo výzkum Hrabala a Valentové (1992), oba potvrdili pozitivní působení odkladu. Také americko-dánský tým výzkumníků zjistil, že odklad snižuje pozoruhodným způsobem riziko poruch pozornosti a hyperaktivitu v pozdějších letech studia. Výzkumný záměr této bakalářské práce byl zcela odlišný, tudíž výsledky šetření nemohu dobře porovnat s jinými studiemi. Cílem této výzkumné studie bylo zjistit, zda děti s PAS udělají během roku odkladu školní docházky pokrok v oblasti komunikace a sociálních dovedností, neboť tyto oblasti jsou pro školní docházku klíčové a zároveň představují základní deficit u lidí s diagnózou poruch autistického spektra. Tudíž nemůže dojít ke srovnání s výzkumy, které efektivitu odkladu školní docházky posuzují na základě „vývoje“ dítěte a jeho schopností po nástupu do školního prostředí.

Výsledky empirické části této práce ukazují, že v rámci posuzovaných oblastí – komunikace a sociálních dovedností je převaha dětí, u kterých po odkladu školní docházky **nejdou žádné výrazné změny** na základě závěrů z vyšetření pozorovány. Rovněž je větší počet **deficitů v rámci komunikace a sociálních dovedností, které se ani po roce nemění**. Tento závěr není v souladu s Kluchovou (2014), jejíž výzkum potvrzuje účinnost odkladu

školní docházky a deklaruje jeho pozitivní vliv především na sociální dovednosti. Nicméně ze závěru mého výzkumu se dá usuzovat, že k velkým pozitivním posunům přibližujícím děti blíže ke splnění kritérií školní zralosti během roku odkladu nedochází, přestože by takové změny byly žádoucí, neboť řeč má pro vývoj dítěte a jeho fungování ve škole mimořádný význam. Umožňuje rozvoj myšlení, poznávání, učení. Neméně důležitý je sociální aspekt řeči, který slouží k dorozumění, utváření sociálních vztahů a má dopad na vnímání dítěte druhými a jeho postavení ve skupině (Bernářová, Šmardová, 2017). Důležitost sociální zralosti vyzdvihuje mimo jiné také Ležalová (2012), která uvádí, že pokud dítě do školy vstoupí sociálně nezralé, prožívá obavy a úzkost bez ohledu na to, jak se mu daří v učení.

V žádné z oblastí spadajících pod komunikaci nebo sociální dovednosti **nedošlo k posunu většího počtu dětí zároveň**, tudíž **nemůžeme mluvit o žádné globální změně** nebo celkovém zlepšení komunikace a sociálních dovedností, nýbrž pouze o dílčích posunech k lepšímu. Vzhledem k tomu, že většina pozitivních změn, ke kterým u dětí došlo, se vyskytuje pouze ojediněle, nelze je zobecnit na celý soubor. Výsledky tohoto výzkumu jsou v souladu s Thorovou (2016), která říká, že **žádné dítě s PAS není mezi šestým a sedmým rokem zralé k nástupu do první třídy**. U žádného dítěte z mého výzkumného souboru nedošlo ani během roku odkladu školní docházky k takové změně, aby mohlo být označeno za zcela připravené na nástup do školy. Nicméně i zde se potvrzuje velká individualita dětí s PAS a různorodost diagnózy poruch autistického spektra, což je v souladu například se Schoplerem (1999), podle jehož názoru bychom nenašly dvě děti s PAS se stejnými projevy. Z toho vyplývá, že ani pokrok těchto dětí nemůže být stejný.

Z analyzovaných závěrů z vyšetření se dá soudit zlepšení ve srozumitelnosti řeči pro druhé (n=2), schopnosti vyjádřit přání a požadavek (n=1), upevnění základních společenských norem (n=6), lepší spolupráce na řízené činnosti (n=3) a navazování kontaktu s vrstevníky a zájem o ně (n=2). Při úvahách nad tím, proč došlo ke zlepšení právě v těchto oblastech, pracuji s myšlenkou, že **jde o dovednosti, které se dají do značné míry naučit**.

V rámci **srozumitelnosti řeči pro druhé** většinou v roce odkladu probíhá velmi intenzivní logopedická péče. Posun byl zaznamenán také u jednoho chlapce, který před odkladem nekomunikoval žádným způsobem a po něm dokáže vyjádřit své přání a požadavek dovedením druhé osoby k předmětu svého zájmu. De Clercq (2019) uvádí, že okolí dětí s PAS se musí smířit s tím, že nelze naučit všechny tyto děti mluvit, ale komunikovat ano. Komunikace jako taková, znamená mnohem víc než pouhý verbální

jazyk. Tudíž i u tohoto chlapce můžeme konstatovat posun v komunikaci. **U tří dětí se po odkladu objevuje lepší spolupráce na řízené činnosti.** Podle Šmardové a Bednářové (2011) je toto oblast, která závisí nejen na vyzrálosti CNS, ale souvisí také s tím, jak je dítě vychovááno. Dovedu si tedy představit, že během roku odkladu školní docházky mohla jednak **zrát centrální nervová soustava, ale také u spousty dětí mohly probíhat intervence,** tréninky a učení v oblasti pracovního chování.

Mnozí rodiče zmiňují **zvýšení zájmu o kontakt s vrstevníky**, což je v souladu s Thorovou (2015), která říká, že po odkladu školní docházky může dojít ke zvýšení sebevědomí v sociálních interakcích. **Nabytí zájmu o navazování kontaktu s vrstevníky** je přínosným pokrokem a odporuje stereotypům ohledně nezájmu o děti s PAS o společenský kontakt. De Clercq (2019) mluví o **úzkosti a strachu** jako o jedné z nejzákladnější emocí u dětí s PAS, s čímž na základě tohoto výzkumu **nemohu souhlasit.** Úzkost je pozorovatelná pouze u dvou dětí, mnohem častěji se objevuje pozitivní ladění a také spokojenost v kolektivu. Nicméně ukazuje se, že i mezi dětmi, které mají zájem o interakci s vrstevníky převažuje **neadekvátní navazování kontaktu.** V rámci této oblasti vnímám velkou potřebu práce na nácviku sociálního chování a intervencí. Gresham (2001) říká, že by intervence měly být zasazeny do přirozeného prostředí pro dítě, což by třída v MŠ nebo posléze třída na ZŠ mohla představovat. V souvislosti s výše zmíněným přirozeným prostředím dávám do souvislosti také fakt, který vyvstal v tomto výzkumu, týkající se zjištění, že **některé děti vykazují lepší schopnosti a dovednosti v MŠ,** než při vyšetření v pracovně poradenského zařízení nebo psychologa. Toto si vysvětlují adaptačními obtížemi, kterými většina dětí s PAS trpí (také v souladu s výsledky tohoto výzkumu). **Adaptační obtíže** by mohly zapříčinit zhoršení i v oblastech, které v mateřské škole mohly působit jako bezproblémové. Dokáží si představit, že to situace vyšetření může vstupovat také testová anxieta, která by výkon dítěte mohla taktéž negativně ovlivnit.

Ukázalo se rovněž zlepšení pozornosti (n=3). Soustředění a udržení pozornosti je pro zvládnutí školní docházky jedním z klíčových předpokladů. Zlepšení pozornosti jistě může souviset s biologickým zráním, avšak dovedu si představit, že se děti s PAS mohou jevit jako nepozorné také z důvodu oslabeného porozumění řeči a slovním instrukcím, na základě čehož se neorientují ve výkonových situacích. Posun o oblasti pozornosti by mohl souviset také s rozvojem porozumění řeči a instrukcím. Podle Čadilové a Žampachové (2008) je strukturované učení řešením, díky kterému místo nejistoty a zmatku nastoupí pocit

jistoty, který umožní akceptovat nové úkoly, učit se a lépe přijímat informace. Na základě tohoto poznatku sleduji spojitost mezi způsobem zadávání úkolů a pozorností.

Ukázalo se, že postoj rodičů k odkladu školní docházky je velmi **jednotný a pozitivní**. Všichni rodiče (kromě jednoho) **nacházejí pozitivní posun** v oblasti komunikace nebo sociálních dovedností u svého dítěte (například v rámci chápání, porozumění, sebeobsluhy, vnímání, soustředění, vyjádření potřeb, působení v kolektivu a zklidnění), přestože se ve zprávách z vyšetření od odborníků nepodařilo zachytit zlepšení u všech dětí. Všichni rodiče by odklad školní docházky doporučili druhým. Dalo by se uvažovat nad tím, proč tomu tak je, možná je spojitost se schopností rodičů **zaznamenat i jemnější nuance změn** u svých dětí. Další z možných vysvětlení je, že rodiče odklad školní docházky vnímají pozitivně, neboť z dotazníkového šetření vyplývají velké obavy o dítě a jeho nástup do vzdělávacího zařízení a odklad školní docházky může představovat jistý způsob, jak se potencionálnímu naplnění těchto obav na další rok vyhnout.

V případě, že je vydáno rozhodnutí o odkladu školní docházky, poradenské zařízení vydá další doporučení ke vzdělávání, u kterého lze předpokládat, že by mělo zajistit posun dítěte v pozitivním směru. Tento poznatek je v rozporu s informacemi, které se objevovaly v odpovědích rodičů. Neboť **pouze čtyři rodiče zpozorovali úpravu přístupu z MŠ a snahu pracovat s dítětem na deficitních oblastech**. Nutno říci, že jsem si vědomá limitů této otázky, neboť tvrzení, že rodiče nezaznamenali změnu, nemusí nutně znamenat, že intervence neprobíhaly, neboť mohly být adekvátně nastaveny již před odkladem, tudíž nebyla zapotřebí velká změna. Nicméně mnozí rodiče změnu nezaznamenali, přestože by dle jejich slov byla žádoucí. V této souvislosti mě napadá, **zda poměrně malý počet změn u dětí nesouvisí s nedostatkem podstatných intervencí**, neboť také dle Čadilové a Žampachové (2012) se žáci při používání správných metod učí mnohem rychleji. Z výzkumu Vlastníkové (2013) vyplývá, že ze 47 dotazovaných pedagogů, 9 pedagogů nezná strukturované učení a 27 pouze povrchně. Rovněž část dotazovaných rodičů, zcela proti mému očekávání, **neuvádí používání těchto metod v domácím prostředí, přestože právě jejich děti trpí velkými deficity**, jak v oblasti komunikace, tak sociálních dovedností. Co je příčinou mohu jen spekulovat, domnívám se, že v dnešní době již nemůže jít o nedostatek informací, vzhledem k tomu, že většina rodičů v dotazníku uvedla, že informace o možných způsobech práce s jejich dětmi z různých zdrojů čerpají.

13.1.2 Výzkumná otázka č. 2

U dětí docházejících do speciální mateřské školy bylo zaznamenáno více změn **k lepšímu**. Tuto skutečnost dávám do souvislosti jednak s čtenějším **využíváním principů strukturovaného učení** (strukturovaných úkolů, vizuální podpory a odměn), neboť ty se na základě mých dat jeví pro práci s dětmi jako zcela klíčové a dále i se skutečností, že v těchto typech zařízení jsou zaměstnání speciální pedagogové. I na základě tohoto výzkumu se ukazuje, že dítě při podpoře vizualizací a strukturovaným zadáváním úkolů **spolupracuje lépe**. Z tohoto poznatku pro mě vyplývá obrovská potřeba vzdělat pedagogy v základních školách právě v metodě strukturovaného učení a specifickém přístupu k práci s dětmi s PAS. Potřeba speciálního přístupu je alarmující vzhledem k tomu, že dle Bazalové (2011) $\frac{3}{4}$ škol integrujících žáky s PAS nejsou obeznámeny se specifickými přístupy v jejich vzdělávání, což je velkou překážkou pro úspěšnou integraci těchto dětí. Dle analyzovaných zpráv z vyšetření je patrné, že výkony, které děti s PAS podávají, velice záleží na způsobu zadání, aktuálním rozpoložení, přítomnosti další osoby, podpory asistentem apod. Je otázkou, zda jsou tyto intervence schopny poskytnout také běžné školy. Vzhledem k tomu, že o zařazení do příslušného typu školního zařízení se rozhoduje na základě úrovně mentálního výkonu, je někdy zařazení dětí s PAS neefektivní. Průměrná úroveň mentálního výkonu je často v rozporu s jeho využitelností ke zvládání nároků běžného života a školních požadavků vzhledem k přítomnosti této diagnózy a z ní plynoucích deficitů. Využitelnost mentálního výkonu bývá přítomností PAS v různé míře blokována a také děti s intelektem odpovídajícím běžnému školství, zaostávají právě v oblasti komunikace a sociálních dovedností.

13.1.3 Výzkumná otázka č. 3

Analýza dat potvrzuje, že se u dětí s PAS často objevuje spousta deficitů a projevů, které jsou se školní zralostí v rozporu. Největší **deficit v kategorii komunikace byl pozorován v oblasti flexibilního užívání řeči**. Děti často používají pouze jednoduché věty, přestože by již měly být schopné mluvit ve správně formulovaných rozvinutých větách a souvětích. Klenková (2006) říká, že vývoj výslovnosti by měl být ukončen v pěti letech, nicméně na základě tohoto výzkumu lze říci, že četné **agramatismy a dyslálie** v řečovém projevu dětí přetrvávají. Výsledky mého výzkumu jsou v souladu s výsledky výzkumu k bakalářské práci Adámkové (2012), který se zabýval pokrokem u dětí s opožděným vývojem řeči během roku odkladu. Adámková u dětí pozorovala jisté zlepšení, nicméně ani

po roce odkladu a logopedické péči nedošlo k odbourání agramatismů, dyslálií a omezené srozumitelnosti projevu. V empirické části mého výzkumu se ukazuje **opožďení vývoje řeči u všech dětí s PAS** a také se vyskytuje **převaha pasivní slovní zásoby nad aktivním slovníkem**, což není nijak zvlášť překvapující zjištění vzhledem k faktu, že poruchy autistického spektra jsou především poruchami komunikace (Thorová, 2016).

V oblasti sociálních dovedností se největší obtíže ukazují ve **zvládání pracovních nároků**, jejichž osvojení je však pro úspěšné zvládnutí školní docházky klíčové, neboť ve škole jsou na práceschopnost kladeny vysoké nároky. Z dat vyplývá, že děti od činnosti často odbíhají a nedokončují úlohy, přestože by měly být schopny vnímat a pochopit pracovní instrukce, podřídit se autoritě a reagovat i na cizího člověka. K připravenosti ke školní práci patří schopnost dokončit úkoly, být vytrvalé a soustředěné (Jucovičová & Žáčková, 2014). Práceschopnost se ukazuje být závislá na silném vedení a motivaci, proto vnímám velkou důležitost role asistenta pedagoga, který by měl být schopen toto dětem zajistit. U většiny dětí a naprosto všech rodičů byla potřeba asistenta pedagoga zmíněna několikrát. Zároveň to, aby byl pro jejich dítě zaměstnán vhodný asistent pedagoga, byla jedna z obav, která se v souboru rodičů vyskytla hned několikrát. Ze zkušeností rodičů představuje jejich zaměstnávání problém, protože poptávka po vyškolených asistentech často převyšuje nabídku. Velká většinu rodičů mi sdělila, že s prací asistenta nejsou spokojeni, neboť nemá odpovídající vzdělání a zkušenosti. Ohledně asistentů pedagoga se mluví o velké potřebě a zároveň velkém nedostatku. Vosmik (2010) uvádí, že vhodný asistent je jeden ze základních kroků k úspěšné integraci. Tvrzení rodičů jsou v souladu s Bazalovou (2017), podle níž jsou pro práci asistentů pedagoga často využívány neadekvátní osoby (důchodci, uklízečky školy...).

Problém ohledně nástupu do školy spatřuji také v často se objevující **hypersenzitivitě na hluk**, neboť ve školní třídě se hluku zabránit nedá. Dovedu si představit, že hluk často může vést k problémovému chování. Proto v souladu s Al Ghanim (2009) spatřuji velkou potřebu místa, kam dítě může odejít vždy, když k takovému „rozrušení“ dojde. Z výzkumu vyplývá také častá **stereotypní a rigidní hra** těchto dětí, která souvisí s nedostatkem představivosti, typickým pro tuto diagnózu (Bazalová, 2017). Avšak hra je pro dítě obrovsky důležitá, neboť jej učí o reálném světě, kontaktu se svým okolím apod. (Moor, 2010). I v této oblasti spatřuji důležitost intervencí.

Překážku v dosažení školní zralosti spatřuji také v **adaptačních obtížích**. Podle definice školní zralosti v Pedagogickém slovníku je školní zralost stav dítěte projevující se

v takové úrovni jeho organismu, která mu umožňuje adaptaci na prostředí školy (Průcha, Walterová, Mareš, 2003). Avšak je to právě adaptace, se kterou má většina dětí s PAS problémy. Ve škole často dochází ke střídání učitelů, tříd a prostředí. Problémové přijímání změn se ukazuje jako velmi časté, zároveň z dat několikrát vyplynulo, že **příprava dítěte na změnu hraje klíčovou roli a má velmi pozitivní vliv**, proto musím souhlasit s autory výzkumné studie, kteří navrhuji, aby dětem před nástupem do školy bylo představeno prostředí i personál (na živo, fotografie, plánky...) (Nuske, 2018). Toto souvisí také s rodiči často uváděnou problémovou akceptací nových osob, kdy dítě například reaguje pouze na pokyny známé osoby.

Zjištění, že u dětí stále přetrvává spousta deficitů v sociální oblasti je v souladu se závěry Thorové (2016), která říká, že vzhledem k výraznému handicapu v oblasti sociální, spolupráce a adaptability nelze očekávat, že děti za rok dosáhnou klasické úrovně v oblasti interakce, komunikace a pracovního chování. A doporučuje tedy každopádně počítat s individuálním integračním programem.

Troufám si tvrdit, že přestože školní zralost může být pro děti s PAS těžko dosažitelná, naopak **ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOST je něčím, čeho děti s PAS mohou díky nacvičování, tréninku a pomoci asistenta dosáhnout**. U školní připravenosti jde především o kompetence kognitivní, emocionální a pracovní, které dítě nabývá a rozvíjí především **v MŠ učení a sociální zkušeností** (Bednářová, Šmardová, 2011). Dle Koťátkové (2014) je školní připravenost určitá způsobilost a stav rozvoje vědomostí, dovedností a návyků, díky kterým dítě může pokračovat ve svém vývoji, a to prostřednictvím školní vzdělávání. Proto na tomto místě znovu zdůrazním důležitost práce s dětmi s PAS adekvátním způsobem.

13.2. Limity

Ráda bych na tomto místě zmínila také limity práce. Výsledky výzkumu mohou být ovlivněny několika faktory a zdroji chyb.

Jisté omezení vidím ve způsobu získávání dat, neboť analýza již existujících dokumentů může být do jisté míry limitující v nemožnosti doplnění chybějících informací, ověření informací apod.

Dotazníková šetření také mohou představovat možnost potencionálního ovlivnění výsledků. Odpovědi rodičů v dotaznících mohou být zkresleny několika faktory. Jde

například o sociální žádoucnost, snahou o vytvoření dobrého dojmu nebo snahou o vyhovění výzkumníkovi. Nedostatek spatřuji rovněž v typu otázek, neboť jak otevřené, tak uzavřené otázky v mém dotazníku nesou svá úskalí. U otevřených otázek nedocházelo k vyplnění všech otázek a u uzavřených otázek zase chybí bohatší a rozvinutější informace.

Když se zaměříme na limity spojené s výzkumným souborem, můžeme uvažovat o možném zkreslení elitou při výběru mých respondentů přes instituci, neboť respondenti z institucí někdy představují pouze určitou část spektra postižených osob z dané cílové skupiny. Náš výběr tedy může být touto skutečností zkreslen. Je potřeba brát v potaz také možnost, že klienti v mém výzkumu mohou mít velmi dobré vztahy s pracovníky, a proto byli do výzkumu doporučení (Miovský, 2006).

Za nedostatek považuji rovněž nevyrovnaný počet mužů a žen, jehož možné zdůvodnění je uvedeno v kapitole o výzkumném souboru. Na základě tohoto nedostatku nemohlo dojít k případnému porovnání rozdílů mezi těmito skupinami. Zároveň jsou v souboru zařazeny pouze děti s diagnózou dětského a atypického autismu, přestože spektrum těchto poruch je bohatší.

Výběrový soubor nepokrývá charakteristiky celé populace a dalo by se říci, že je tato práce pouze sondou do dané problematiky. Je zapotřebí brát v potaz ne zcela samozřejmou možnost zobecnění výsledků a při generalizaci být opatrný.

Jedním z limitů může být také fakt, že při zpracování kapitol o vzdělávání žáků s PAS jsem často vycházela z knih a poznatků Kateřiny Thorové, tudíž srovnávání pohledu různých autorů nemusí být tak četné, jak by bylo žádoucí. Nicméně Thorová se v České republice jako první specializovala na práci s dětmi s poruchami autistického spektra, tudíž se dá považovat za jednu z vůbec největších odbornic na danou problematiku u nás a její poznatky jsou tudíž velmi cenné.

13.3. Doporučení pro další výzkum

V dalších výzkumech vnímám potřebu **zařazení také skupiny dětí, které odkladem školní docházky neprošla** a sledovat vývoj komunikace a sociálních dovedností také u nich, aby mohlo dojít ke srovnání s dětmi, které odkladem školní docházky prošli. Na základě tohoto srovnání by mohlo dojít k lepšímu pochopení školní zralosti a vlivu odkladu školní docházky na autistické děti.

Nejméně prozkoumanou oblastí vzhledem ke školní zralosti jsou **vztahy s dospělými**, přestože tuto kategorii hodnotím jako velmi důležitou, neboť velkou měrou mohou ovlivnit adaptaci na školu, vzhledem ke koncentraci dospělých osob ve školním prostředí. Nicméně ani před odkladem, ani po odkladu nejsou záznamy na toto téma bohaté. Proto bych se do budoucna ráda zaměřila i na tuto oblast.

Pro další výzkum doporučuji **využití polostrukturovaných rozhovorů s rodiči**, vzhledem k limitům, jež jsem uvedla u dotazníku pro rodiče, aby došlo k eliminaci nedostatků vycházejících z dotazníků a větší bohatosti dat.

13.4. Přínosy práce

Tato bakalářská práce přináší vhled do problematiky školní zralosti a odkladů školní docházky u dětí s PAS. První krok v rámci vzdělávání je vždy u dětí velmi důležitý, neboť dítě zásadně ovlivňuje, a to i do budoucna. Rodiče se tedy při rozhodování nacházejí v nelehké situaci. Rodičům dětí s PAS do rozhodování může vstupovat ještě více faktorů, vzhledem k deficitům vycházejícím z této diagnózy. Tato práce může malým dílem přispět k informovanosti o tom, co odklad školní docházky u dětí s poruchami autistického spektra přináší a jaký pohled na danou problematiku mají rodiče, kteří již tento krok mají za sebou. Práce přináší také informace o tom, jaké formy práce a přístupy se u dětí s PAS osvědčily.

14 ZÁVĚRY

Tato práce pojednává o školní zralosti a s ní souvisejícím odkladem školní docházky u dětí s poruchami autistického spektra. Hlavním předmětem zájmu je oblast komunikace a sociálních dovedností. Mým cílem bylo prozkoumat možné zlepšení dětí během odkladu školní docházky ve dvou výše zmíněných oblastech, a to nejen z pohledu odborníků (psychologů, speciálních pedagogů), ale také z pohledu lidí, kteří jsou dětem nejbližší – rodičů.

Děti s PAS **kritéria školní zralosti** na základě této výzkumné studie **nenaplnují**. Ani po roce odkladu školní **docházky nedosáhnou běžné úrovně školní zralosti v oblasti komunikace a sociálních dovedností**. U dětí přetrvává několik deficitů a projevů, které jsou se školní zralostí v přímém rozporu. V rámci komunikace se jedná především o schopnost **flexibilního užívání řeči** a v oblasti sociálních dovedností jde o **zvládání pracovních nároků**, kdy děti od činnosti často odbíhají a nedokončují úlohy.

Přestože je školní zralost pro děti s PAS těžko dosažitelná, ukazuje se, že během roku odkladu u nich **může dojít k jistým změnám a posunům ve zmíněných, pro školu klíčových oblastech**. Změny nejsou zachyceny u každého dítěte ve zprávách odborných pracovníků a převažují děti, u kterých dle vyšetření k žádné změně po odkladu školní docházky nedošlo. Nicméně ukazuje se, že všichni **rodiče** (s výjimkou jednoho) u svých dětí **zlepšení pozorují**. Tyto posuny se týkají různých dílčích oblastí v komunikaci i sociálních dovednostech.

Většina rodičů se **snaží se svými dětmi na deficitech pracovat**. Nicméně ne všichni využívají **principy strukturovaného učení**, které se na základě tohoto, i mnoha jiných výzkumů, ukazují být pro práci s dětmi s touto diagnózou zcela **nezbytnými a klíčovými**. Dítě při podpoře vizualizací a strukturování úkolů spolupracuje lépe, přesto pouze necelá polovina rodičů zmiňuje využívání principů strukturovaného učení.

Větší četnost změn k lepšímu byla pozorována u dětí ze **speciálních mateřských škol**. Toto zjištění dávám opět do souvislosti s **využíváním principů strukturovaného učení**. Rodiče mající děti ve speciálním vzdělávacím zařízení také častěji uvádějí, že jejich dítě již lépe rozumí instrukcím a také zmiňují méně obav z nástupu jejich dítěte do školy než rodiče dětí z běžné MŠ.

Z analyzovaných zpráv z vyšetření je patrné, že výkony, které děti s PAS podávají velice záleží na způsobu zadání, aktuálním rozpoložení, přítomnosti další osoby, **pomoci asistenta pedagoga** a v neposlední řadě také na prostředí (známé/neznámé), kde je výkon po dítěti požadován. Všichni rodiče považují pro své dítě podporu asistenta pedagoga za nezbytnou. Většina dětí z mého výzkumného souboru **pracuje pouze se silným vedením, motivací, odměnou** a rovněž jim prospívají strukturované úkoly.

SOUHRN

Poruchy autistického spektra patří mezi nejzávažnější poruchy dětského mentálního vývoje (Svoboda, Krejčířová, & Vágnerová, 2001). Nejvíce problémové oblasti u jedinců s touto diagnózou představují komunikace, sociální chování a představitivost, které dohromady tvoří diagnostickou triádu těchto poruch (Bazalová, 2017). Na základě triády není obtížné představit si potíže, které tyto děti zažívají při nástupu do vzdělávacích zařízení, ve kterých jsou tyto oblasti předpokladem úspěchu. Komunikace ať již verbální nebo písemná je aspektem edukačního procesu (Bendová, 2011). Řeč umožňuje rozvoj myšlení, poznávání, učení. Neméně důležitý je i sociální aspekt řeči, kdy slouží k dorozumění, utváření sociálních vztahů, a má dopad na vnímání dítěte druhými a jeho postavení ve skupině (Bednářová & Šmardová, 2017). Při zahájení školní docházky jsou vysoké nároky kladeny také na oblast emocionální a sociální (Bednářová, 2017).

Většina autorů se shoduje, že školní zralost v sobě zahrnuje: **zralost fyzickou, psychickou a sociální** (Jucovičová & Žáčková, 2014). Je tedy potřeba pečlivě zvažovat a porovnávat všechny složky zralosti. Při vstupu do školy rozhodně nelze brát v potaz pouze intelekt dětí. V této práci je klíčová **sociální a komunikační zralost**, které představují hlavní deficity diagnózy poruch autistického spektra. Spousta rodičů autistických dětí stojí ročně před otázkou, zda odklad školní docházky jejich dětem před nástupem do školního zařízení pomůže. Poradenská zařízení dětem s PAS většinou odklad školní docházky doporučují, nicméně to, zda k němu dojde, je na rodičích.

Několik výzkumů potvrdilo účinnost odkladu školní docházky. Jedná se například o Hrabala a Valentovou (1992), či Matějčka a Pokornou (1998) kteří zjistili, že děti s odkladem byly ve škole po půl roce školní docházky úspěšnější než děti, jejichž rodiče odklad neakceptovali. Dle americkodánského týmu vědeckých pracovníků odklad jednoho roku vzdělávání snižuje riziko poruch pozornosti a hyperaktivitu v pozdějších letech studia. U dětí s poruchami autistického spektra jsou podobné výzkumy o účinnosti školní zralosti jen těžko dohledatelné. Přesto Thorová (2016) udává, že vzhledem ke znakům autismu se dá říci, že děti s PAS nejsou mezi 6.-7. rokem nikdy natolik vyspělé, aby mohli být označeny za školsky vyzrálé ve všech směrech.

Hlavním cílem této bakalářské práce bylo **prozkoumat, zda během roku odkladu školní docházky může u dětí s PAS dojít ke zlepšení v oblasti komunikace a sociálních dovedností**. Dále se tento výzkum snaží prozkoumat jaká forma předškolního vzdělávání

(běžné/speciální) je pro rozvoj komunikace a sociálních dovedností přínosnější, a které schopnosti jsou u dětí s PAS v největším rozporu s kritérii školní zralosti v oblasti komunikace a sociálních dovedností. Výzkumná část zprostředkovává také pohled rodičů dětí s PAS po odkladu na tuto problematiku a jejich vlastní zkušenosti. Tato analýza má být sondou do toho, co odklad školní docházky pro děti a rodiče dětí s PAS znamená a jaké změny jsou v jeho průběhu možné.

Byla zvolena **kvalitativní úroveň metodologického přístupu**. Typem výzkumu je **více-případová studie opřená především o analýzu dokumentů**. Dokumenty jsou závěry z vyšetření dětí s PAS před odkladem a po odkladu, dále dotazníky, které byly administrovány rodičům dětí s PAS. Výzkumný vzorek byl vybrán prostřednictvím **nepravděpodobností metody výběru**, a to záměrným **výběrem přes instituci** konkrétněji přes SPC pro děti s kombinovaným postižením a PAS Kroměříž. Výběrový soubor čítal celkem **12 respondentů** z řad dětí, jejichž zprávy z vyšetření byly analyzovány. Šest rodičů těchto dětí se zapojilo do dotazníkového šetření. Poté bylo z dalších dvou institucí (ZŠ Integra Vsetín a ZŠ, MŠ A PŠ Vsetín) vybráno dalších devět rodičů. Rodičovský výběrový soubor tedy dohromady čítal **15 respondentů**. Metodou analýzy dat byla **metoda zakotvené teorie**. K analýze dat byl využit program Atlas.ti v kombinaci s metodou tužka papír.

Na základě mého výzkumného souboru se ukazuje, že běžná úroveň školní zralosti není pro děti s PAS dosažitelná ani po odkladu školní docházky. Což je v souladu s Thorovou (2016), která říká, že žádné dítě s PAS není mezi šestým a sedmým rokem zralé k nástupu do první třídy. Analýza dat potvrzuje, že se u dětí s PAS často objevuje spousta deficitů a projevů, které jsou se školní zralostí v rozporu.

Největší **deficit v kategorii komunikace spatřuji v oblasti flexibilního užívání řeči**. Klenková (2006) říká, že vývoj výslovnosti by měl být ukončen v pěti letech, nicméně na základě tohoto výzkumu lze říci, že četné **agramatismy a dyslálie** v řečovém projevu dětí přetrvávají i po roce odkladu. V oblasti sociálních dovedností se největší obtíže ukazují ve **zvládání pracovních nároků**. Z dat vyplývá, že děti od činnosti často odbíhají a nedokončují úlohy, přesto že by měly být schopny vytrvat, dokončit úkoly a vnímat pracovní instrukce, podřídit se autoritě a reagovat i na cizího člověka (Jucovičová & Žáčková, 2014). Práceschopnost se ukazuje být **závislá na silném vedení a motivaci**, proto vnímám velkou důležitost role **asistenta pedagoga**. Nutnost asistenta pedagoga deklarují také rodiče, podle nichž je jeho přítomnost zcela nezbytná. Zároveň se k možnosti zaměstnat ve škole

adekvátního pedagoga pro jejich dítě vztahuje spousta obav a poukazují na nedostatek asistentů, vzdělaných a zkušených v této oblasti.

Postoj rodičů k odkladu školní docházky je velmi jednotný a **pozitivní**. Všichni rodiče (vyjma jednoho) **nacházejí pozitivní posun** v oblasti komunikace nebo sociálních dovedností u svého dítěte, přestože závěry z vyšetření na zlepšení u všech dětí nepoukazují.

U dětí docházejících do speciální mateřské školy bylo zaznamenáno více změn k lepšímu. To by nejspíše mohlo souviset s čtenějším využíváním principů strukturovaného učení (strukturovaných úkolů, vizuální podpory, odměn apod.), neboť ty se na základě mých dat jeví pro práci s dětmi jako zcela klíčové.

Výsledky výzkumné části ukazují, že symptomy z triády problémových oblastí, do které spadá i oblast komunikace a sociálních dovedností, přetrvávají v mnoha případech i po odkladu školní docházky. Mohou představovat překážku v úspěšné adaptaci na požadavky vzdělávacích zařízení přesto, že během roku odkladu může dojít k dílčím změnám v pozitivním směru. Proto vidím jako nezbytnou potřebu přizpůsobit v rámci možností požadavky vzdělávacího procesu individuálním potřebám každého konkrétního dítěte s diagnózou PAS. Klíčová se jeví v tomto směru multidisciplinární spolupráce všech odborníků, v jejichž péči se dítě nachází, především pak poradenského zařízení, které vystavuje doporučení ke vzdělávání zohledňující specifické potřeby dítěte a školského zařízení. Jak již bylo mnohokrát řečeno, ukazuje se, že všem dětem s diagnózou PAS vyhovuje individuální vzdělávací přístup, se stěžejní aplikací principů strukturovaného učení. Tento pak napomáhá potřebné kompenzaci deficitů jak v oblasti komunikace, tak v sociálních dovednostech. Bogdashina (2003) říká, že lidé přicházející do styku s dětmi s PAS by se neměli snažit je změnit, ale pomoci jim zvládat jejich problémy a fungovat ve společnosti. Tuto pomoc osobně spatřuji právě ve využívání principů strukturovaného učení i jiných osvědčených metod pro práci s dětmi s PAS.

LITERATURA

- Al-Ghani, K. (2009). *Divoké zvíře*. Londýn: Jessica Kingsley Publishers.
- Al-Shammari, Z. (2006). Special Education Teacher's Attitudes Toward Autistic Students in The Autism School in the State of Kuwait: A case study. *Journal of Instructional Psychology*.
- American Psychiatric Association. (2015). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (revised 5th ed.)*. Washington, D.C.: American Psychiatric Association.
- Attwood, T. (2005). *Aspergerův syndrom: Porucha sociálních vztahů a komunikace*. Praha: Portál.
- *Autism Speaks*. (2012). Získáno 3.12. 2018 z Autism Speaks : <https://www.autismspeaks.org/>
- Bazalová, B. (2011). *Vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra v inkluzivní škole v českém a mezinárodním kontextu*. Brno: Masarykova Univerzita.
- Bazalová, B. (2017). *Autismus v edukační praxi*. Praha : Portál.
- Bednářová, J., Šmardová, V. (2017). *Školní zralost*. Brno : EDIKA.
- Bellini, S. Peters, J., Benner, L., Hopf, A. (2007). A Meta-Analysis of School-Based Social Skills Interventions for Children With Autism Spectrum Disorder. *Sage journals*.
- Bendová, P. (2011). *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada.
- Bogdashina, O. (2003). *Sensory Perceptual Issues in Autism and Asperger Syndrome*. Londýn : Jessica Kingsley Publishers.
- Čadilová, V. Žampachová, Z. (2008). *Strukturované učení: Vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha : Portál.
- De Clercq, H. (2007). *Mami, je to člověk nebo zvíře?*. Praha: Portál.
- De Clercq, H. (19. Leden 2019). Receptive Communication Tips for Professionals and Parents.

- Disman, M. (1993). *Jak se vyrábí sociologická znalost* . Praha: Vydavatelství Karolinum.
- Disman, M. (2002). *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Univerzita Karlova, Nakladatelství Karolinum.
- Feuerstein, R. (2017). *Myslet nahlas-mluvit nahlas*. Praha: Portál.
- Gerland, G. (2003). *Real Person: Life on the Outside*. Londýn: Souvenir Press.
- Geurts, H. Verté, S., Oosterlaan, J., Roeyers, H., Sergeant, J. (2004). How specific are executive functioning deficits in attention deficit hyperactivity disorder and autism? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*.
- Glaser, G. (1992). *Basics of grounded theory analysis: Emergence vs. forcing*. Mill Valley: Sociology Press.
- Gresham, M., Sugai, G., Horner, H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities . *Sage journals*.
- Happé, F. (2011). Central coherence and theory of mind in autism: Reading homographs in context. *British Journal of Developmental Psychology*.
- Hartl, P. Hartlová, H. (2010). *Velký psychologický slovník* . Praha: Portál.
- Hemalová, L. (2011). *Vzdělávání pedagogů základních škol v oblasti poruch autistického spektra*. Brno : Masarykova univerzita.
- Hort, V., Koucourková, J., & Malá, E. a kol. (2000). *Dětská a adolescentní psychiatrie* . Praha: Portál.
- Howlin, P. (2005). *Autismus u dospívajících a dospělých: Cesta k soběstačnosti*. Praha: Portál.
- Hrabal, V., Valentová, L. (1992). Ověření dlouhodobé účinnosti odkladu školní docházky . *Pedagogika, časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*.
- Hrdlička, M., Komárek, V. (2014). *Dětský autismus* . Praha: Portál.
- Hulík, V., Tesárková, K. (2010). Nástup dětí do základních škol z pohledu demografie. *Zpravodaj České demografické společnosti*.
- Iovannone, R., Dunlap, R., Huber, H., Kincaid, D. (2003). *Effective Educational Practises With Autism Spectrum Disorders* . *Sage publications*.

- Jedlička, R. (2017). *Psychický vývoj dítěte a výchova*. Praha: Grada.
- Jelínková, M. (2010). *Autismus – pervazivní vývojové poruchy*. Praha: Autistik.
- Jucovičová, D., Žáčková, H. (2014). *Je naše dítě zralé na vstup do školy?* . Praha: GRADA.
- Kartous, B. (2017). www.eduin.cz. Získáno 5.3. 2019 z EDUin, Informační centrum o vzdělávání:<https://www.eduin.cz/clanky/mlada-fronta-dnes-co-vsechno-jeste-nevime-o-vzdelavani/>
- Kasari, C., Rotheram-Fuller, E., Locke, J., Gulsrud, A. (2012). Making the connection: randomized controlled trial of social skills at school for children with autism spectrum disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*.
- Kluchová, M. (2014). *Odklad povinné školní docházky u dětí s poruchou autistického spektra*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci.
- Knapcová, M. (2011). Komunikační systém - VOKS. *Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků*.
- Kropáčková, J. (2008). *Budeme mít prvňáčka: pro rodiče dětí od 5 let*. Praha: Portál.
- Kubišová, S. (14. Prosinec 2018). Pomůcky pro děti s PAS.
- Kubišová, S, Lovasova, H., a kol. (2012). *Sborník výukových materiálů, učebních pomůcek a studijních zdrojů ke vzdělávání dětí a žáků s PAS a těžkým kombinovaným postižením* . Kroměříž : Základní a Mateřská škola speciální Kroměříž.
- Ležalová, R. Š. (2012). *Diagnostika školní zralosti* . Praha : Raabe.
- Licciardello, C., Harchik, A., Luiselli, J. (2008). Social Skills Intervention for Children with Autism During Interactive Play at a Public Elementary School. *West Virginia University Press*.
- Matějček, Z., Pokorná, M. (1998). *Radosti a starosti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk* . Jinočany : H&H.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.

- Moor, J. (2010). *Hry a zábavné činnosti pro děti s autismem* . Praha: Portál.
- MŠMT.(nedatováno).www.msmt.cz. Získáno 13.2. 2019 z MŠMT:
<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-3>
- Murray, L. (2016). *Psychologie malých dětí*. Praha: Triton.
- Noens, I., van Berckelaer- Onnes, I., Verpoorten, R., van Duijn, G. (2006). The ComFor: an instrument for the indication of augmentative communication in people with autism and intellectual disability. *PubMed*.
- Nuske, H., Hassrick, E., Brontein, B., Hauptman, L., Aponte, C., Levato, L., Stahmer, A., a kol. (2018). New School Transitions for Students with Autism Spectrum Disorder . *Sage journals*.
- Orel, M., a kol. (2016). *Psychopatologie* . Praha: Grada.
- Ošlejšková, H. (2008). Poruchy autistického spektra: Poruchy vyvíjejícího se mozku . *Pediatric pro praxi*.
- Pastieriková, L. (2013). *Poruchy autistického spektra* . Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci.
- Patton, Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: Sage.
- Metodický portál. (2016). *Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů*. Získáno 13.2. 2019 z www.clanky.rvp.cz:
<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/s/20609/PORUCHY-AUTISTICKEHO-SPEKTRA-KONEC-PREDSKOLNIHO-OBDOBI-SKOLNI-ZRALOST.html/>
- Pringle, J., Drummond, J., McLafferty, E., Hendry, C. (2011). Interpretative phenomenological analysis: A discussion and critique. *Nurse Reasercher*.
- Ramey, C., Ramey, S. (2004). Early Learning and School Readiness: Can Early Intervention Make a Difference? . *Wayne State University Press*.
- Raver, C. (2003). Young Children's Emotional Development and School Readiness. *Eric Digest*.
- Ricks, D., Wing, L. (1975). Language, communication, and the use of symbols in normal and autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*.

- Říčan, P., Krejčířová, D. (2015). *Dětská klinická psychologie* . Praha : Grada.
- Říčan, P. (2017). *Cesta životem*. Praha: Portál.
- Řiháček, T., Čermák, I., Hytrych, R. (2003). *Kvalitativní analýza textů 4 přístupy* . Brno: Masarykova Univerzita.
- Říhová, A., a kol. (2011). *PORUCHY AUTISICKÉHO SPEKTRA (POMOC PRO RODIČE DĚTÍ S PAS)*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Shaffer, D. (2009). *Developmental psychology - childhood and adolescence*. Belmont: Wadsworth publishing.
- Schmitz, N., Rubia, K., Daly, E., Smith, A., Williams, S., Murphy, D. (2006). Neural Correlates of Executive Function in Autistic Spectrum Disorders. *Biological Psychiatry*.
- Schopler, E. (1999). *Příběhy dětí s autismem a příbuznými poruchami vývoje*. Praha: Portál.
- Schovanec, J. (2014). *O kolečko míň*. Praha: Paseka
- Slaughter, V., Imuta, K., Peterson, C., Henry, J. (2015). Meta-Analysis of Theory of Mind and Peer Popularity in the Preschool and Early School Years. *Child Development*.
- Strauss, A. C. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu* . Boskovice : Albert.
- Straussová, R., Knotková, M. (2011). *Průvodce rodičů dětí s poruchami autistického spektra*. Praha: Portál.
- Svoboda, M., Krejčířová, D., & Vágnerová, M. (2001). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících* . Praha : Portál.
- Šmardová, V., Bendářová, J. (2011). *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno: EDIKA.
- Šporclová, V. (2018). *Austismus od A do Z* . Praha: Pasparta.
- Švancara, J. (1974). *Diagnostika psychického vývoje*. Studenec: Avicentrum.
- Thorová, K. (2008). *Školní pas pro děti s PAS* . Praha : Asociace pomáhající lidem s autismem - APLA.
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie*. Praha: Portál.

- Thorová, K. (2016). *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál.
- Tribune, M. (2017). *Medical Tribune CZ*. Získáno 1.2. 2019 z www.tribune.cz:https://www.tribune.cz/clanek/42403-kolik-je-v-cr-autistu-se-nevi-nejsou-pro-ne-ani-programy
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie*. Praha: Univerzita Karlova.
- Vasta, R. H. (1998). *Child psychology*. New Jersey: John Wiley and Sons.
- Vítková, M. (2004). *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido.
- Vlastníková, M. (2013). *Integrace žáků s poruchou autistického spektra do základních škol a možnosti jejich vzdělávání*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- Vosmik, M., Běhalohlávková, L. (2010). *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole*. Praha: Portál.
- Vyhláška MŠMT č. 27/2016 Sb. O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných ze dne 28. ledna 2016. (nedatováno).
- Vyhláška MŠMT č. 72/2005 Sb. O poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů ze dne 17. června 2016. (nedatováno).
- Zákon MŠMT č. 561/2004 Sb. O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů ze dne 28. června 2016. (nedatováno).
- Žampachová, Z., Čadilová, V. (2012). *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého.

PŘÍLOHY

Seznam příloh:

Příloha č. 1: Český a cizojazyčný abstrakt bakalářské diplomové práce

Příloha č. 2: Žádost o spolupráci s SPC

Příloha č. 3: Dotazník pro rodiče – odklad školní docházky

Příloha č. 4: Ukázka analyzované zprávy z vyšetření

Příloha č. 5: Ukázka kódů sociálních dovedností v programu Atlas.ti

Příloha č. 1: Český a cizojazyčný abstrakt bakalářské diplomové práce

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Komunikační a sociální dovednosti u dětí s PAS v souvislosti se školní zralostí

Autor práce: Nikola Střelcová

Vedoucí práce: Mgr. Lucie Viktorová, Ph.D.

Počet stran a znaků: 104, 198 772

Počet příloh: 5

Počet titulů použité literatury: 86

Abstrakt (800-1200 zn.): Cílem této práce je prozkoumat komunikaci a sociální dovednosti u dětí s PAS v souvislosti se školní zralostí. Práce je zaměřena na odklad školní docházky a jeho vliv na oblast komunikace a sociálních dovedností u těchto dětí. Teoretická část se zabývá především poruchami autistického spektra, specifiky komunikace a sociálních dovedností u dětí s PAS, vzděláváním dětí s PAS, školní zralostí a odkladem školní docházky. Empirická část práce má kvalitativní design, konkrétně jde o kvalitativní analýzu dokumentů. Dokumenty představují zprávy z vyšetření dětí s PAS před a po odkladu a dotazníky vyplněné rodiči těchto dětí. Data byla zpracována na základě zakotvené teorie. Výběrový soubor tvořilo 12 respondentů z řad dětí a 15 respondentů z řad rodičů. Ukázalo se, že ačkoliv všichni rodiče hodnotí odklad školní docházky zcela pozitivně a vidí u svých dětí posun, zprávy z vyšetření odborníků ukazují jen málo posunů v oblasti komunikace a sociálních dovedností. Přestože u některých dětí ke změnám došlo nejednalo se o významné přiblížení se ke kritériím školní zralosti. Speciální školství se ukázalo jako efektivnější při přípravě na nástup do vzdělávání.

Klíčová slova: poruchy autistického spektra, vzdělávání, odklad školní docházky, školní zralost

ABSTRACT OF THESIS

Title: Communication and social skills of ASD children in relation with school readiness

Author: Nikola Střelcová

Supervisor: Mgr. Lucie Viktorová, Ph.D.

Numbre od pages and characters: 104, 198 772

Number of appendices: 5

Number of references: 86

Abstract (800-1200 characters): The aim of this thesis is to describe communication and social skills of children with ASD in relation with school readiness. It's focused on postponement of the beginning of the compulsory school attendance and its influence on communication and social skills of children with this diagnose. The theoretical part primary focus on autism spectrum disorders, specifics in communication and social skills, education, school readiness and school postponement. Within the research section a qualitative design was implemented, specifically qualitative analysis of data. Data were collected from psychological and pedagogical reports from examination and questionnaire survey with their parents. Subsequently data were processed by grounded theory. The research sample was formed by 12 children and 15 parents. It emerged that all parents view school postponement positively and they see its positive impact, however professionals noted only few positive changes in communication and social skills even though some children did change, but they still could not meet the criteria of school readiness. Special education emerged to be more effective in preparing children on entry to school.

Key words: autism spectrum disorders, education, school readiness, school postponement

Příloha č. 2: Žádost o spolupráci s SPC

Nikola Střelcová
Hluboké 640, Vsetín 755 01
Univerzita Palackého v Olomouci

Mgr. Ludmila Kočí
Ředitelka
Speciálně pedagogické centrum
Základní škola a Mateřská škola Kroměříž, F. Vančury
F. Vančury 3695, 767 01 Kroměříž

Žádost o spolupráci

Vážená paní ředitelko,

jmenuji se Nikola Střelcová a jsem studentkou 3. ročníku psychologie na Univerzitě Palackého v Olomouci. Žádám Vás o možnost spolupráce s SPC při Základní a Mateřské škole Kroměříž, F. Vančury.

V rámci zpracování mé bakalářské práce na téma *Komunikační a sociální dovednosti u dětí s poruchami autistického spektra v souvislosti se školní zralostí* by mi informace ze Speciálního pedagogického centra byly velmi nápomocné, neboť ve výzkumné části mé práce se budu věnovat kazuistikám dětí s PAS s odkladem školní docházky.

Za vyřízení žádosti předem velice děkuji,

S pozdravem

Nikola Střelcová

Příloha č. 3: Dotazník pro rodiče dětí s PAS



ODKLAD ŠKOLNÍ DOCHÁZKY U DĚTÍ S PORUCHAMI AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Dobrý den,

jmenuji se Nikola Střelcová a jsem studentkou psychologie na filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci.

V rámci mé bakalářské práce se zabývám **komunikačními a sociálními dovednostmi u dětí s poruchami autistického spektra v souvislosti se školní zralostí**.

Do rukou se Vám dostal **dotazník mapující efektivitu odkladu školní docházky u těchto dětí**.

Dotazník je určen pro Vás – rodiče a zjišťuje Vaše vnímání přínosu odkladu školní docházky.

Výsledky napomohou ke zhodnocení významu školního odkladu u dětí s již diagnostikovanou poruchou autistického spektra.

Budu vám vděčná, když věnujete přibližně 20-30 minut vašeho času k vyplnění tohoto dotazníku.

Dotazník je zcela anonymní. Se získanými daty bude nakládáno citlivě. Účast ve studii je dobrovolná.

Dotazník má 2 strany, na kterých jsou otázky týkající se Vašeho názoru na odklad školní docházky a jeho vlivu na posun v oblastech komunikace a sociálních dovedností dítěte s PAS.

Jak vyplnit tento dotazník:

Do vyznačeného prostoru prosím odpovězte na otázky.

Neexistují zde správné ani špatné odpovědi, jde o Váš vlastní názor.

Předem Vám moc děkuji za spolupráci při vyplňování dotazníku.

Kontakt na realizátorku studie:

Nikola Střelcová (strelcova.nikola@upol.cz)

Katedra psychologie FF UP, Vodární 601/6, 779 00 Olomouc

1. Má vaše dítě k poruchám autistického spektru přidruženou další diagnózu? Pokud ano, o jakou diagnózu se jedná?

.....
.....

2. Vnímáte u vašeho dítěte posun po odkladu školní docházky? Pokud ano, v jaké oblasti je tento posun největší?

.....
.....
.....

3. Jak s dítětem v domácím prostředí pracujete? Využíváte některé speciální metody/pomůcky (např. strukturované učení, VOKS, denní režimy...)?

.....
.....
.....

4. Co vám ohledně nástupu vašeho dítěte do školy dělá největší starost?

.....
.....
.....

5. Považujete pro vaše dítě užitečnou podporu asistenta pedagoga při nástupu do první třídy?

.....

6. Odkud čerpáte nejvíce informací o metodách a pomůckách vhodných pro děti s PAS?

.....
.....

7. Věnujete zvláštní pozornost přípravě na nástup do školního prostředí? V případě, že ano, čeho se tato příprava týká?

.....
.....

8. Která doporučení, popřípadě metody práce s vaším dítětem považujete za nejpřínosnější v roce odkladu školní docházky?

.....
.....
.....

9. Došlo během roku odkladu školní docházky ke změně v sociálních dovednostech? (vámi zvolenou odpověď zakroužkujte)

a. Umí reagovat na pobídku k sociální interakci ze strany druhých lidí (včetně vrstevníků)?	ANO	NE
b. Umí dítě zvládat své emoce (např. vztek, smutek)?	ANO	NE
c. Jsou emoční reakce přiměřené situaci?	ANO	NE
d. Dokáže dokončit i činnost, která nepatří do oblasti jeho zájmu?	ANO	NE
e. Navazuje a udržuje kamarádství s vrstevníky?	ANO	NE
f. Dokáže spolupracovat při hře s vrstevníky?	ANO	NE
g. Zvládá změny rutiny nebo prostředí dobře?	ANO	NE
h. Dokáže se podřídít pokynům cizí osoby?	ANO	NE

10. Hodnotíte rok odkladu školní docházky jako přínosný v rámci pozitivního posunu v komunikačních dovednostech? (vámi zvolenou odpověď zakroužkujte)

a. Užívá zvláštní slova nebo opakuje mechanicky některá slyšená slova nebo fráze?	ANO	NE
b. Užívá ke komunikaci adekvátní gesta?	ANO	NE
c. Dokáže vyprávět jednodušší příběh, popř. vlastní zážitek?	ANO	NE
d. Umí pojmenovat většinu toho, co jej obklopuje?	ANO	NE
e. Umí mluvit s druhými lidmi o jejich zájmech?	ANO	NE
f. Dívá se druhým do očí, když s nimi mluví nebo když jim naslouchá?	ANO	NE
g. Naučilo se dítě verbálně žádat o pomoc?	ANO	NE
h. Rozumí instrukci ze strany druhých osob?	ANO	NE

11. Který z projevů vašeho dítěte považujete za významnou překážku z hlediska školní zralosti?

.....

.....

.....

12. Vnímali jste změnu ve způsobu práce ze strany předškolního zařízení v rámci přípravy na nástup do školy?
Pokud ano, v čem tato změna spočívala?

.....

.....

.....

13. Doporučili byste jako rodiče dítěte s PAS odklad školní docházky druhým?

.....

Velmi děkuji za Vaši ochotu a čas!

Příloha č. 4: Ukázka analyzované zprávy z vyšetření

Naše Zn. (č.j.) - š.: ZSMK/54/SPC/2019/02

Naše Zn. (č.j.) -

Datum: 14. 11. 2019

Vyřizuje:

Evid. č. spisu: 1209

IZO ŠPZ: 110022831

ZPRÁVA ŠKOLSKÉHO PORADENSKÉHO ZAŘÍZENÍ

Dítě/žák/student

Jméno a příjmení:

Věk v den vyšetření: 6 let 9 měsíců 2 dny

Datum narození:

Bydliště:

Škola:

Adresa školy:

Š. zařízení:

Adresa ŠZ:

Ročník: 0

Třída: třída mateřské školy

Důvod vyšetření: posouzení aktuální úrovně vědomostí a dovedností, zpracování Doporučení pro vzdělávání žáka za účelem stanovení podpůrných opatření

Zpráva je určena pro: zákonného zástupce žáka

Podklady pro stanovení podpůrných opatření ve vzdělávání

Anamnéza:

1/2018: Mgr. [REDAKCE], speciální pedagog, Speciálně pedagogické centrum Základní škola a Mateřská škola Kroměříž, F. Vančury: Úroveň mentálních předpokladů žáka orientačně odpovídá sníženým intelektovým schopnostem až na horní hranici pásma středně těžké mentální retardace. Vývoj řeči je výrazně opožděn. Pro školní rok 2018/2019 doporučujeme odklad školní docházky o jeden rok.

MUDr. [REDAKCE], Krajská nemocnice T. Bati, dětské oddělení: Status epilepticus NS, dětský autismus.

MUDr. [REDAKCE], dětská psychiatrie, psychoterapie, Otrokovice: PAS - dětský autismus

Mgr. [REDAKCE], Nemocnice Vsetín, ordinace klinického psychologa: dětský autismus, kognitivní schopnosti aktuálně nelze bezpečně kvantitativně hodnotit, výkon blokován nedostatečně rozvinutou funkcí řeči a omezenou schopností spolupráce.

Z objektivní anamnézy:

Podrobnější informace viz spisová dokumentace dítěte ve Speciálně pedagogickém centru Kroměříž.

a) Část psychologická

Použité diagnostické nástroje: SON-R 2 ½ - 7, pozorování, explorace s matkou

Na vyšetření se dostavil s maminkou, která ho přivedla do pracovny, absolvovat ho pak zvládl bez její přítomnosti. Velmi aktivně se seznamuje s prostředím pracovny, přechází z místa na místo. U žádných z dostupných hraček nevydrží dlouho, nic ho nezaujme natolik, aby si s tím zůstal hrát. S hračkami manipuluje po svém, ale nerozhazuje je. Nejvíce zaujat je samolepkami na zdi, které si hladí, prohlíží, zkouší se je ze zdi strhnout. Nálepky ho fascinují v jakémkoliv podobě, z předmětů je sloupává, rýpe do nich nehty.

Prozatím nemá rozvinuto pracovní chování, nevydrží sedět na pracovním místě. Ke stolečku je vždy potřeba dovést ho s fyzickou pomocí, úkol pak dokáže vypracovat dle svých schopností, ale zároveň maximálně po 2 úkolech znovu odchází. Při opětovném uvedení na místo se nebrání, hůře snáší direktivní držení na místě než opakované návraty. Pouhým slovním instrukcím však nerozumí, nereaguje na ně adekvátně. Verbální vyjadřování je na úrovni vydávání libých a nelibých zvuků, slova nepoužívá žádná.

Předkládané úkoly vypracovává podle mechanicky naučených pracovních postupů, přestože neodpovídají zadání ani správnému postupu. Své postupy není schopen změnit ani po opakovaném verbálním instruování, ani názorném předvedení. Manipulační činnost sleduje očima pouze nahodile, dle svého aktuálního nastavení. Pokud je však činností zaujat, jsou jeho výsledky znatelně kvalitnější. Zaujetí však vychází mnohem častěji z jeho vlastních vnitřních procesů než podle druhu předkládané činnosti.

Aktuální úroveň kognitivních schopností je výrazně nerovnoměrná. V neverbálním inteligenčním testu určeném pro děti od 2 let a 6 měsíců není schopen ve 2 z 6 subtestů splnit ani jeden úkol. ~~Grafomotoricky~~ nenapodobí ani jednoduchou čáru. Tužkou pouze spontánně čárá kruhové tvary. Není schopen podle předlohy skládat na vymezenou plochu tvary složené z malých čtverců. Dílky si skládá náhodně, nesleduje předlohu ani nereaguje na názorné předvedení.

Naopak úkoly zaměřené na kategorizaci geometrických tvarů s velmi proměnlivým typem zadání (střídání třídění dle velikosti, tvaru, barvy a následně i více kritérií najednou) zvládá až na úrovni 3 let a 5 měsíců věku dítěte. Lepší výsledky dosahuje také v úkolu zaměřeném na skládání skládaček dle obrázku – tento úkol je jediným, při kterém pozitivně reaguje na dopomoc examinátora, po které si je následně schopný opravit vlastní chybou.

Aktuální úroveň kognitivních schopností se pohybuje na hranici pásma středně těžké a těžké mentální retardace. Vzhledem k velkému rozptýlu prokázaných schopností se prozatím přikláníme ke školsky využitelným schopnostem v pásmu středně těžké mentální retardace. Po nástupu na základní školu bude patrné, zda jeho schopnosti odpovídají stanovenému vzdělávacímu programu. V případě výukových obtíží bude provedeno kontrolní komplexní vyšetření.

b) Část speciálně-pedagogická

Hrubá motorika: chůze je samostatná, koordinovaná. Samostatně zvládá i ostatní pohybové dovednosti - sed, běh, klek, vyleze na vyvýšenou plochu a sleze z ní, vyhne se překážce. Dle nápodoby pedagoga kopne do míče, chytí ho do obou rukou, zpět ho nehodí, ale podá.

Jemná motorika: navléká kroužky na trn, nahodile zasouvá barevné kolíčky do otvorů (bez přiřazování k dané barvě), vkládá tvary zvířátek do příslušných výřezů, napodobí točení kličkou na pyramidě zážitků a na zvonkohře, postaví vysoký komín z velkých spojovacích kostek. Obě ruce při manipulaci spolupracují.

~~Grafomotorika~~ **a kresba:** nemá osvojený úchop klasické tužky. Stisk je velmi slabý a znesnadňuje žádaný ~~grafomotorický~~ projev. Dlaňovou pastelku uchopí samostatně, do pravé ruky. Nenapodobí ani jednoduché čáry, projev je na úrovni kruhových čaranic.

Lateralita: převažují pravostranné reakce

Řeč a komunikace:

Porozumění: na úrovni velmi jednoduchých, pravidelně opakujících se pokynů v rámci známého denního režimu s vizuální podporou (fotografie, obrázky, gesta). Často však neadekvátně reaguje na verbální instrukce podpořené názorným předvedením v rámci plnění úkolů během vyšetření.

Verbální komunikace je na úrovni zvukových projevů vyjadřujících libost a nelibost. Slova nepoužívá.

Neverbální komunikace dokáže vyjádřit své přání a požadavek dovedením druhé osoby k předmětu svého zájmu. Mimika je chudší, nevýrazná.

Poznávací procesy: pozornost je velmi krátkodobá, ovlivněna vlastním zájmem. Řízené činnosti je schopen s výrazným individuálním vedením pedagoga.

Úroveň vědomostí: rozliší známé zvířata, předměty denní potřeby - předvede jejich užití, přiřadí k fotografii reálný předmět. Převládají činnosti manipulačního charakteru zaměřené na přiřazování.

a) Část psychologická

Použité diagnostické nástroje: SON-R 2 ½ - 7, pozorování, explorace s matkou

Na vyšetření se dostavil s maminkou, která ho přivedla do pracovny, absolvovat ho pak zvládl bez její přítomnosti. Velmi aktivně se seznamuje s prostředím pracovny, přechází z místa na místo. U žádné z dostupných hraček nevydrží dlouho, nic ho nezaujme natolik, aby si s tím zůstal hrát. S hračkami manipuluje po svém, ale nerozhazuje je. Nejvíce zaujat je samolepkami na zdi, které si hladí, prohlíží, zkouší se je ze zdi strhnout. Nálepky ho fascinují v jakékoliv podobě, z předmětů je sloupává, rýpe do nich nehty.

Prozatím nemá rozvinuto pracovní chování, nevydrží sedět na pracovním místě. Ke stolečku je vždy potřeba dovést ho s fyzickou pomocí, úkol pak dokáže vypracovat dle svých schopností, ale zároveň maximálně po 2 úkolech znovu odchází. Při opětovném uvedení na místo se nebrání, hůře snáší direktivní držení na místě než opakované návraty. Pouhým slovním instrukcím však nerozumí, nereaguje na ně adekvátně. Verbální vyjadřování je na úrovni vydávání libých a nelibých zvuků, slova nepoužívá žádná.

Předkládané úkoly vypracovává podle mechanicky naučených pracovních postupů, přestože neodpovídají zadání ani správnému postupu. Své postupy není schopen změnit ani po opakovaném verbálním instruování, ani názorném předvedení. Manipulační činnost sleduje očima pouze nahodile, dle svého aktuálního nastavení. Pokud je však činností zaujat, jsou jeho výsledky znatelně kvalitnější. Zaujetí však vychází mnohem častěji z jeho vlastních vnitřních procesů než podle druhu předkládané činnosti.

Aktuální úroveň kognitivních schopností je výrazně nerovnoměrná. V neverbálním inteligenčním testu určeném pro děti od 2 let a 6 měsíců není schopen ve 2 z 6 subtestů splnit ani jeden úkol. Grafomotoricky nenapodobí ani jednoduchou čáru. Tužkou pouze spontánně čará kruhové tvary. Není schopen podle předlohy skládat na vymezenou plochu tvary složené z malých čtverců. Dílky si skládá náhodně, nesleduje předlohu ani nereaguje na názorné předvedení.

Naopak úkoly zaměřené na kategorizaci geometrických tvarů s velmi proměnlivým typem zadání (střídání třídění dle velikosti, tvaru, barvy a následně i více kritérií najednou) zvládá až na úrovni 3 let a 5 měsíců věku dítěte. Lepší výsledky dosahuje také v úkolu zaměřeném na skládání skládaček dle obrázku – tento úkol je jediným, při kterém pozitivně reaguje na dopomoc examinátora, po které si je následně schopný opravit vlastní chybou.

Aktuální úroveň kognitivních schopností se pohybuje na hranici pásma středně těžké a těžké mentální retardace. Vzhledem k velkému rozptylu prokázaných schopností se prozatím přikláníme ke školsky využitelným schopnostem v pásmu středně těžké mentální retardace. Po nástupu na základní školu bude patrné, zda jeho schopnosti odpovídají stanovenému vzdělávacímu programu. V případě výukových obtíží bude provedeno kontrolní komplexní vyšetření.

b) Část speciálně-pedagogická

Hrubá motorika: chůze je samostatná, koordinovaná. Samostatně zvládá i ostatní pohybové dovednosti – sed, běh, klek, vyleze na vyvýšenou plochu a sleze z ní, vyhne se překážce. Dle nápodoby pedagoga kopne do míče, chytí ho do obou rukou, zpět ho nehodí, ale podá.

Jemná motorika: navléká kroužky na trn, nahodile zasouvá barevné kuličky do otvorů (bez přiřazování k dané barvě), vkládá tvary zvířátek do příslušných výřezů, napodobí točení kličkou na pyramidě zážitků a na zvonkohře, postaví vysoký komín z velkých spojovacích kostek. Obě ruce při manipulaci spolupracují.

Grafomotorika a kresba: nemá osvojený úchop klasické tužky. Stisk je velmi slabý a znesnadňuje žádaný grafomotorický projev. Dlaňovou pastelku uchopí samostatně, do pravé ruky. Nenapodobí ani jednoduché čáry, projev je na úrovni kruhových čaravic.

Laterálita: převažují pravostranné reakce

Řeč a komunikace:

Porozumění: na úrovni velmi jednoduchých, pravidelně opakujících se pokynů v rámci známého denního režimu s vizuální podporou (fotografie, obrázky, gesta). Často však neadekvátně reaguje na verbální instrukce podpořené názorným předvedením v rámci plnění úkolů během vyšetření.

Verbální komunikace je na úrovni zvukových projevů vyjadřujících libost a nelibost. Slova nepoužívá.

Neverbální komunikace dokáže vyjádřit své přání a požadavek dovedením druhé osoby k předmětu svého zájmu. Mimika je chudší, nevýrazná.

Poznávací procesy: pozornost je velmi krátkodobá, ovlivněna vlastním zájmem. Řízené činnosti je schopen s výrazným individuálním vedením pedagoga.

Úroveň vědomostí: rozliší známé zvířata, předměty denní potřeby – předvede jejich užití, přiřadí k fotografii reálný předmět. Převládají činnosti manipulačního charakteru zaměřené na přiřazování.

programu základní školy speciální - I. díl a pracovat v souladu s metodou strukturované učení s dodržováním základních principů individualizace, vizualizace, strukturalizace a motivace.

Zákonný zástupce:

- neprodleně po obdržení rozhodnutí o přijetí dítěte na základní školu oznámí tuto skutečnost pracovníku SPC.
Doporučení ke vzdělání žáka bude vydáno až po konzultaci s ředitelstvím a pedagogy základní školy, kterou bude žák navštěvovat.

Zákonný zástupce souhlasí s konzultacemi a pozorováním svého dítěte ve škole po dobu platnosti Doporučení ŠPZ pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami za účelem vyhodnocení poskytování podpůrných opatření. Před a po návštěvě školy bude zákonný zástupce pracovníkem SPC informován.

VÝČET PŘÍLOH, KTERÉ JSOU SOUČÁSTÍ ZPRÁVY:

Doporučující posouzení k zařazení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami Počet stran přílohy: 1

Termín kontrolního vyšetření: 5.202

Dn 28. 1. 2019

Zpracoval(a):

Speciální pedagog

Psycholog

Speciální pedagog
Ředitel / vedoucí pracoviště

Speciálně pedagogické centrum, Základní škola
a Mateřská škola Kroměříž, F. Vančury
F. Vančury 3695, 767 01 Kroměříž

školské poradenské zařízení

Speciálně pedagogické centrum
Základní škola a
Mateřská škola Kroměříž,
F. Vančury -1-

razítko pracoviště

Na vědomí:
zákonný zástupce klienta
spis klienta

Informovaný souhlas a prohlášení zletilého žáka / zákonného zástupce žáka

Žák nebo zákonný zástupce byl s výsledky vyšetření a s navrhovaným doporučením pro vzdělávání žáka osobně seznámen. Dále byl seznámen s dalšími postupy, které jsou nezbytné pro úpravy průběhu vzdělávání žáka, způsobem pro žáka nebo jeho zákonného zástupce srozumitelným.

Poučení:

Žák nebo zákonný zástupce může do 30 dnů ode dne, kdy obdržel tuto zprávu školského poradenského zařízení, požádat právnickou osobu zřízenou a pověřenou ministerstvem prováděním revizí o její revizi.

Zprávu z vyšetření jsem převzal dne:

Přijetí, jméno, datum a podpis:

Příloha č. 5: Ukázka kódů sociálních dovedností v programu Atlas.ti

