

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálně pedagogických studií

Bakalářská práce

HICLOVÁ VERONIKA

Připravenost dítěte s poruchou autistického spektra k zápisu na běžnou školu a jeho
následná integrace v městě Brně

OLOMOUC 2016

Vedoucí práce: Mgr. Oldřich Müller, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Připravenost dítěte s PAS k zápisu na běžnou školu a jeho následná integrace v městě Brně“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucí práce a za použití pramenů uvedených v závěru bakalářské práce.

V Olomouci dne 20.6. 2016

.....

Poděkování

Děkuji panu Mgr. Oldřichu Mülleru, Ph.D., za odborné vedení bakalářské práce. Dále děkuji konzultantovy bakalářské práce, paní Mgr. Petře Křížkové, za odbornou pomoc, rady a připomínky, které mi pomohly ke zpracování bakalářské práce.

Obsah

ÚVOD	5
1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ	7
1.1 ŠKOLNÍ ZRALOST	7
1.2 ZNAKY ŠKOLNÍ ZRALOSTI	8
1.3 ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOST	11
2 INTEGRACE.....	14
2.1 ZÁKLADNÍ TERMINOLOGIE	14
2.2 ŠKOLSKÁ INTEGRACE	15
2.3 SILNÉ A SLABÉ STRÁNKY INTEGRACE	16
2.4 PŘEDPOKLADY ÚSPĚŠNÉ ŠKOLNÍ INTEGRACE.....	17
3 AUTISMUS.....	20
3.1 VYMEZENÍ A CHARAKTERISTIKA AUTISMU	20
3.2 KLASIFIKACE PERVAZIVNÍCH PORUCH.....	20
3.3 DIAGNOSTIKA AUTISMU	22
3.4 AUTISMUS ZŘÍDKA PŘICHÁZÍ SÁM	24
4 METODOLOGICKÁ VÝCHODISKA PRAKTICKÉ ČÁSTI.....	26
4.1 CÍL VÝZKUMU	26
4.2 FORMULACE VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU	26
4.3 METODY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	27
4.4 VÝZKUMNÝ VZOREK	31
4.5 PRŮBĚH VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	32
5 VLASTNÍ VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ.....	33
5.1 SLEDOVANÉ OBLASTI	33
5.2 ANALÝZA VÝSLEDKŮ	39
5.3 ZHODNOCENÍ VÝZKUMU.....	55
6 ZÁVĚR.....	61
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	63
INTERNETOVÉ ZDROJE.....	66
SEZNAM OBRÁZKŮ	67
SEZNAM TABULEK.....	67
SEZNAM PŘÍLOH.....	68
ANOTACE	69

Úvod

*„Žijeme ve vlastním světě,
ale být musíme ve vašem“.*

Adéla Kostíková

Když se řekne slovo autismus, autista, každý si hned vybaví film „Rain man“ nebo film „Co žere Gilberta Grapea“. Další část populace si představí tichého, nekontaktního a ohromně inteligentního člověka. Málo lidí však ví, že autismus má různé projevy a každý autista je osobnost.

S dětmi s poruchou autistického spektra jsem se setkávala již od svých 15 let, kdy jsem pravidelně jezdila jako vedoucí na letní tábory pro mentálně postižené. Zde jsem potkávala mnoho dětí s autismem a vždy mě udivovalo, jak je PAS různorodý. Po několika letech studia ekonomických oborů, jsem nakonec začala pracovat jako asistentka pedagoga u pětiletého chlapce s vysokofunkčním autismem, který byl individuálně integrován v běžné mateřské škole na okraji města Brna. V této době již maminka řešila, na jakou základní školu chlapec půjde a její hlavní myšlenkou byla integrace na běžnou základní školu za účasti asistenta pedagoga. Proto jsem během dopoledního programu pracovala s chlapcem na jeho všestranném rozvoji k zápisu na běžnou základní školu. Z tohoto důvodu jsem si zvolila téma mé bakalářské práce „Připravenost dítěte s poruchou autistického spektra k zápisu na běžnou školu a jeho následná integrace v městě Brně“.

Teoretickou část bakalářské práce jsem rozložila do třech základních kapitol. Každá kapitola popisuje určitou problematiku. V první kapitole se zabývám vymezením základních pojmů týkajících se zápisu na základní školu. Zmiňuji zde pojmy jako jsou školní zralost a její definice dle různých autorů, dále znaky školní zralosti a její dělení dle určitých kritérií, vymezení školní připravenosti a zápis na základní školu.

V kapitole druhé popisuji důležitý pojem integrace. Zde se věnuji vysvětlení pojmu integrace opět z více hledisek a základnímu dělení. Jelikož má vše své pro a proti, zmiňuji zde i silné a slabé stránky integrace. Také jsem zde více popsala, pro nás důležitou, školskou integraci.

Ve třetí kapitole jsem uvedla důležité informace o autismu. Uvedla jsem základní vymezení, diagnostiku a charakteristiku autismu a dále klasifikaci PAS. Poslední část třetí

kapitoly se jmenuje „Autismus zřídka přichází sám, jelikož je často doprovázen přidruženými syndromy.

Praktické část bakalářské práce je rozdělena do dvou kapitol. V kapitole „Metodologická východiska“ popisují cíl výzkumu, formulaci výzkumného problému, metody výzkumného šetření, která jsem využila, popis výzkumného vzorku a na závěr průběh výzkumného šetření. Poslední kapitola je věnována samotnému výzkumnému šetření a následné analýze výsledků.

Součástí bakalářské práce jsou také přílohy a seznam literatury a internetových zdrojů, ze kterých jsem při psaní své práce čerpala.

1 Vymezení základních pojmů

Zahájení školní docházky je v životě dítěte a celé jeho rodiny mimořádnou událostí. Děti se setkávají s novým prostředím, s novými lidmi (spolužáci, paní učitelka, paní kuchařky), s novým denním režimem. Končí období hraní a začíná období povinností. Nástup do školy je ukončením dosavadní etapy a zahájení etapy nové. Jedná se o „přechod žáků z předškolního vzdělávání a rodinné péče do povinného, pravidelného a systematického vzdělávání“ (RVP ZV, 2007). Příprava dítěte na plnění povinné školní docházky probíhá po celou dobu předškolního roku a spočívá v dlouhodobém a komplexním rozvoji dítěte po stránce sociální, psychické a fyzické (Tomášová, 2012).

1.1 Školní zralost

Školní zralost, nejznámější a nejfrekventovanější pojem, který označuje dosažení určitého stupně ve vývoji dítěte před vstupem do základní školy. Termín školní zralost se začal používat v třicátých letech 20. století a to především v německé psychologické literatuře (německý termín *Schulreife*). Otázkou školní zralosti se však už mnohem dříve zabýval J. A. Komenský ve svém díle *Velká didaktika*. Školní zralost lze charakterizovat jako stav dítěte, který zahrnuje nejen zdravotní, ale také psychickou i sociální způsobilost začít školní docházku a zvládnout na něj kladené požadavky. Jedná se o výsledek biologického zrání nervového systému a celé dosavadní zkušenosti dítěte (Kropáčková, 2008). Psychologové definují školní zralost jako „*způsobilost dítěte absolvovat školní vyučování*“ (Kropáčková, 2008 cit. dle Hartl, Hartlová, 2000).

Školní zralost „*v pedagogicko-psychologickém pojetí znamená stav dítěte projevující se v takové úrovni jeho organismu, která mu umožňuje adaptaci na prostředí školy. Toto pojetí vychází z teorií vývojové psychologie, které vysvětlují, jak dítě dozrává ve své centrální nervové soustavě, ve svých mentálních schopnostech, vnímání, pozornosti, řečových a komunikativních dovednostech*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

Profesor Matějček (2005) školní zralost vymezuje „*jako schopnost (připravenost, pohotovost) dítěte dostát nárokům školního vzdělávacího procesu, a to nárokům kladeným na jeho organismus (především na jeho nervový systém), nárokům intelektovým, citovým i společenským*“.

Bednářová, Šmardová (2011) definují školní zralost jako „*dosažení takového stupně vývoje (v oblasti fyzické, mentální, emocionálně-sociální), aby se dítě bylo schopno bez obtíží účastnit výchovně-vzdělávacího procesu; nebo alespoň bez větších obtíží, nejlépe s radostí a dychtivostí.*“

„*Povinná školní docházka začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dovrší šestý rok věku*“, ale současně s ohledem na tělesnou i duševní vyspělost dítěte „*začátek školní docházky je volen tak, aby dítě dosáhlo tzv. školní zralosti*“ (školský zákon č. 561/2004 Sb., § 37).

Školní zralost posuzuje školní poradenské zařízení (pedagogicko-psychologická poradna), současně i lékař, který se řídí školským zákonem (č. 561/2004 Sb., § 37): „*Není-li dítě po dovršení šestého roku věku tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte do 31. května kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku, odloží ředitel školy začátek povinné školní docházky o jeden školní rok, pokud je žádost doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení nebo odborného lékaře. Začátek povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku.*“

1.2 Znaky školní zralosti

Aby dítě bylo schopno splnit požadavky školní docházky, je potřebné, aby bylo dostatečně zralé a připravené na vstup do první třídy. K posouzení školní zralosti nám slouží vymezené znaky, které plní funkci posouzení, zda je dítě zralé na vstup do základní školy.

Oblasti důležité při posuzování školní zralosti (Šmardová, Bednářová, 2010):

- *tělesný (somatický) vývoj a zdravotní stav,*
- *úroveň vyspělosti poznávacích (kognitivních) funkcí,*
- *úroveň práce schopnosti (pracovní předpoklady, návyky),*
- *úroveň zralosti osobnosti (emocionálně-sociální).*

1.2.1 Tělesný (somatický) vývoj a zdravotní stav

Posouzení tělesného vývoje a zdravotního stavu je v kompetenci praktického či odborného lékaře. V některých případech je užitečné, aby lékař při posuzování školní zralosti dal

podnět k podrobnějšímu psychologickému, popřípadě psychiatrickému, neurologickému nebo jiném odbornému vyšetření. Důležité je také věnovat pozornost dětem s výraznějšími rizikovými faktory v průběhu gravidity, porodu nebo v poporodní fázi. Například u předčasně narozených dětí s velmi nízkou porodní hmotností se objevují problémy ve vývoji motoriky a řeči (Šmardová, Bednářová, 2010).

Je vědecky dokázáno, že fyzický a psychický vývoj nejsou zcela paralelní. Je nesporné, že fyzická kondice dítěte hraje určitou roli při zahájení školní docházky. Děti drobnější tělesné konstituce mohou být rychleji unavitelné, mají nižší odolnost vůči psychofyzické zátěži, která je na ně kladena školním vyučováním, vykazují menší odolnost proti infekcím. Může být také nevýhodou v kolektivu fyzicky vyspělejších spolužáků, kde může cítit ohrožení, méněcennost, může se stát také terčem posměchu, vyvyšování ze strany větších a silnějších dětí (Kropáčková, 2008).

1.2.2 Poznávací (kognitivní) funkce

Předpokladem pro správné zvládnutí trivlia (čtení, psaní, počítání) je dostatečná úroveň rozumových schopností a rovnoměrný vývoj jednotlivých oblastí. Je důležité u každého dítěte posoudit, zda vývojově odpovídá vrstevníkům, mírně za nimi zaostává nebo se dokonce jeví jako opožděné. Dítě může být nezralé jen v některých oblastech a v různé míře.

Dětem, kterým kognitivní schopnosti vyžívají pomaleji nebo které ve vývoji zaostávají, je doporučený odklad povinné školní docházky a zároveň by jim měla být věnována zvýšená pozornost. Některé děti mohou mít nezralou pouze jednu z oblastí (například grafomotorika). V tomto případě je vhodné dítě motivovat k činnostem, které tuto oblast rozvíjí.

Děti mimořádně nadané a ve svých dovednostech převyšující věk (například umí psát, číst, počítat) mají obvykle i hlubší zájmy a vědomosti. Tyto děti mohou zahájit povinnou školní docházku před dovršením šesti let. Tento krok by měl být velmi důkladně zvažován (Šmardová, Bednářová, 2010).

Do skupiny kognitivních předpokladů patří následující schopnosti:

- vizomotorika, grafomotorika,
- řeč,

- sluchové vnímání,
- zrakové vnímání,
- vnímání prostoru,
- vnímání času,
- základní matematické představy (Šmardová, Bednářová, 2010).

1.2.3 Práceschopnost (pracovní předpoklady, návyky)

Pokud má dítě zájem o učení a chuť poznávat, může při výuce plně využívat svoje mentální předpoklady, dílčí schopnosti a dovednosti. Stejný význam má i schopnost tzv. záměrné (volní) koncentrace pozornosti na danou činnost; věku přiměřený smysl pro povinnost, zodpovědnost, uvědomování si, že je třeba úkol dokončit. V případě, kdy se dítě dokáže bez problému soustředit delší dobu na hru, mluvíme o bezděčné pozornosti na činnost. Tuto činnost si dítě zvolilo samo, neboť ho podnět dostatečně zaujal. Činnost vyžadující záměrnou (volní) pozornost ovšem totéž dítě rychle unaví, dítě ztrácí zájem, odbíhá, odmítá pokračovat. Můžeme se setkat i s dětmi, které nevydrží ani u hry, jsou přelétavá, často střídají činnosti (na vše reagují, ale na nic se nesoustředí). Práce ve škole klade nároky na všechny kvality pozornosti (stálost, vytrvalost, odolnost vůči rušivým vlivům).

U školáka se předpokládá i přiměřená míra samostatnosti při přechodu od jedné činnosti ke druhé (například chystání si věcí, orientace v pomůckách, příprava na hodinu), při vypracování úkolu. Práceschopnost je podmíněna z více stran. Zejména je podmíněna vyzrálostí centrální nervové soustavy. Úzce ale souvisí i se zralostí osobnosti a také s tím, jak bylo dítě doposud vychovááno. Je důležité neponechávat dítě nudě, umožnit mu si pohrát, ale také ho vést i k jiným různorodým činnostem (rukodělné činnosti, kroužky, zábavné úkoly přiměřené jeho vývojové úrovni), vést ho k respektování určitých pravidel, limitů, podporovat jeho samostatnost. Díky těmto činnostem pomáháme dítěti rozvíjet záměrnou koncentraci pozornosti (Šmardová, Bednářová, 2010).

1.2.4 Osobnost (emocionálně-sociální zralost)

Každé dítě je jiné, každé má svou osobnost. Proto vyjádření obsahu tohoto kritéria je obtížnější. Zda dítě bude ve škole dobře fungovat, nezáleží jen na jeho dispozicích.

Důležité je také jak jsme schopni porozumět jeho povaze, potřebám, důvodům jeho chování.

Od dítěte se očekává dostatečná míra emocionální stability, věku přiměřené zvládnání emocí, sebeovládání, odolnost vůči frustraci. Některé dítě je emocionálně vyrovnané, radostné, ke všemu přistupuje se zvědavostí, beze strachu. Jiné dítě je ostýchavé, úzkostné, snadno se rozpláče.

Kromě emocionální vyzrálости je stejně důležitá i sociální vyspělost, určité sociální dovednosti, adaptabilita. Sem patří například odloučení od rodiny na potřebnou dobu, pobyt v jiném prostředí, s jinými lidmi, respektování cizí autority. Důležitá je také schopnost začlenit se do skupiny vrstevníků, umět s nimi komunikovat, rozumět jejich pravidlům a respektovat je. Zároveň je ale důležité dát najevo svoje potřeby.

Pro rozvoj sociálních dovedností je důležité poskytovat dítěti dostatek příležitostí pro setkávání s jinými dětmi, podporovat kamarádské vztahy (pohrát si spolu, rozdělit se). Vedeme dítě k tomu, aby se na svět dokázalo podívat i očima druhých. Dítě musí pochopit, že ne vždy bude vše podle jeho představ (Šmardová, Bednářová, 2010).

1.3 Školní připravenost

Společně s pojmem „*školní zralost*“ se v teorii i praxi stále častěji používá ekvivalent „*školní připravenost*“, přičemž využívání obou pojmů se v posledních letech významově diferencuje. Důvodem je především změna v přístupu ke vzdělávání, která soustřeďuje pozornost na individualitu dítěte, rozvíjení a přizpůsobování učebních podmínek možnostem každého jednotlivého dítěte (Tomášová, 2012).

Pojem školní připravenost prošel kritickým hodnocením ze strany psychologů, kteří ho chápali převážně v užším pojetí (příprava na povinnou školní docházku v podobě speciálních činností), avšak i nadále ho někteří současní vědci uvádějí v odborné psychologické literatuře jako předpoklad školní zralosti. V sedmdesátých letech 20. století se touto problematikou zabýval Kořínek, který ve svých pracích spíše uváděl pojem „*připravenost pro školu*“. Ten zahrnoval nejen fyzickou připravenost a zdraví dítěte, ale také určitý okruh vědomostí. Kořínek hledal příčiny školní neúspěšnosti také v instituci školy, která má někdy neadekvátní požadavky na dítě (Kropáčková, 2008).

Průcha, Walterová, Mareš (2003) definují školní připravenost jako „*souhrn předpokladů dítěte pro úspěšné zvládnání školního života a nároků na vyučování. Školní připravenost je komplexní charakteristika, která zahrnuje jak úroveň biologického a psychického vývoje dítěte (školní zralost), tak dispozice vytvářené na základě učení a vlivem konkrétního sociálního prostředí*“.

„*Školní připravenost je chápána jako aktuální stav rozvoje osobnosti dítěte ve všech jeho oblastech s přihlédnutím k vnitřním vývojovým předpokladům i vnějším podmínkám*“.
Zahrnuje psychickou vyspělost, tedy rozumovou, emoční, motorickou, sociální, jazykovou, atd., podmíněnou biologickým zráním organismu a působením vlivů vnějšího prostředí (Kropáčková, 2008).

Matějček (2005) vymezil školní připravenost jako „*schopnost, čili připravenost a pohotovost dítěte zvládnout požadavky školního vzdělávacího procesu, a to nároky intelektové, citové a společenské*“.

Vedle pojmu školní zralost a školní připravenost se v praxi také, ač v menší míře, používá termín „*školní způsobilost*“, který významově zahrnuje anatomicko–fyziologickou stránku rozvoje dítěte a dosaženou úroveň rozvinutou prostřednictvím učení a vlivu vnějšího prostředí. Školní způsobilost je vysvětlována jako „*dosažení takového stupně tělesného a duševního vývoje, kdy dítě zvládne nároky, které na něj klade školní vyučování*“ (Kropáčková, 2004 cit. dle Tomášová, 2012).

V současné době se termíny školní zralost a školní připravenost používají souběžně. Na problematiku školní zralosti je možno nahlížet v kontextu celoživotního učení a klíčových kompetencí potřebných k přijatelnému zvládnutí školních požadavků.

Školní zralost	Školní připravenost
emoční stabilita	úroveň verbální komunikace
lateralizace ruky, motorická i senzomotorická koordinace a manuální zručnost	respektování hodnoty a smyslu školního vzdělávání
autoregulace založená na vůli a spojená s vědomím povinností	rozlišování různých rolí a diferenciací chování, které je s námi spojeno
vizuální diferenciací a integraci (zralost očních pohybů)	respektování běžných norem chování i hodnotového systému
sluchová diferenciací	
koordinace činnosti mozkových hemisfér	
myšlení na úrovni konkrétních logických operací	
kvalitnější záměrná koncentrace pozornosti	
odolnost proti zátěži (adaptace na školní režim)	

Tab.1: Klíčové kompetence (Vágnerová, 2000 cit. dle Kropáčková, 2008)

2 Integrace

2.1 Základní terminologie

Integrace. Pojem, se kterým se setkáváme každý den, a to nejen v souvislosti se speciální pedagogikou. Z každodenního života můžeme znát integrační spojení integrovaný trh Evropské unie, integrovaný dopravní systém, integrovaný záchranný systém, integrovaný obvod apod. Slovo integrace můžeme chápat dle Bartoňové, Vítkové (2007) jako celistvost, sjednocenost, propojenost. Pochází z latinského slova integer, což znamená nenarušený, úplný.

Jesenský (1995) vymezuje integraci jako: „*Spolužití postižených a nepostižených při přijatelně nízké míře konfliktnosti vztahů těchto skupin.*“ „*Stav vzájemné podmíněnosti vyjádřené slovy: jeden pro druhého.*“ Integrací je označován nejvyšší stupeň socializace člověka (opak slova segregace - společenské vyčleňování, sociální exkluze).

Sociální integrace, což je širší pojem slova integrace, je proces začleňování člověka do společnosti. Jedná se tedy o něco naprosto přirozeného a týká se každého člena společnosti. Komplikace však nastávají ve specifických případech některých osob nebo minoritních skupin (etnické menšiny, osoby s postižením apod.), které se od většinové populace výrazně odlišují a nejsou schopny dosahovat přirozeným způsobem vysoké míry socializace. Potom je nezbytné jejich integraci aktivně podporovat a vytvářet pro ni vhodné podmínky. Sociální integrace tedy znamená sjednocování, spojování v nový celek (Slowík, 2007).

Handicapovaný člověk se do lidského společenství potřebuje integrovat v řadě oblastí, např. vzdělání, práce. V rámci dílčí integrace mluvíme o:

- **školská integrace** (např. individuální zařazování dětí s handicapem do běžných tříd nebo zřizování speciálních tříd v běžných školách),
- **pracovní integrace** (zaměstnávání osob se změněnou pracovní schopností, projekty podporovaného zaměstnávání znevýhodněných osob apod.),
- **společenská (komunitní) integrace** (bezbariérové bydlení a společenské prostředí, sociální pomoc a podpora samostatného a nezávislého způsobu života osob s handicapem, jejich enkulturace atd.) (Slowík, 2007).

2.2 Školská integrace

Jesenský se zabývá také školskou integrací, na niž se zaměřila tato publikace. Nazývá ji pedagogickou integrací a definuje ji jako „*dynamický, postupně se rozvíjející pedagogický jev, ve kterém dochází k partnerskému soužití postižených a intaktních na úrovni vzájemně vyvážené adaptace během jejich výchovy a vzdělávání a při jejich aktivním podílu na řešení výchovně vzdělávacích situací*“ (Jesenský, 1995).

Stupně integrace	Reálný obraz
1. sociálně integrovaný	postižení neomezuje plnou účast při všech společenských činnostech
2. účast inhibovaná	postižení vyvolává určitou nevýhodu, která znamená mírné omezení
3. omezená účast	osoby se neúčastní plně obvyklých společenských činností, jejich postižení negativně ovlivňuje např. manželství, sexuální život apod.
4. zmenšená účast	v důsledku postižení nejsou osoby schopné navázat náhodné kontakty a jejich účast ve společenském životě je omezena na přirozené komunitární vztahy - rodina, domov, pracoviště
5. ochuzené vztahy	jde o omezení ve fyzickém, sociálním či psychickém vývoji bez tendencí ke zlepšení
6. redukované vztahy	jedinci jsou schopni udržovat vztahy pouze k vybrané a omezené skupině či k jednotlivci
7. narušené vztahy	jedinci nejsou schopni udržovat trvalejší vztahy s ostatními lidmi, změny chování působí negativně i v prostředí přirozené skupiny
8. společenská izolovanost	jde o specifické případy segregace, o osoby, jejichž schopnost míry integrace je nezjistitelná právě pro jejich izolovanost

Tab.2: Stupně pedagogické integrace (Jesenský, 1995)

Průcha, Walterová, Mareš (2003) definují integrované vzdělávání jako „přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol. Cílem je poskytnout i žákům s těžkým a trvalým zdravotním postižením společnou zkušenost s jejich zdravými vrstevníky, a přitom respektovat jejich specifické potřeby“.

2.3 Silné a slabé stránky integrace

2.3.1 Silné stránky integrace

Možnost školní integrace přináší spoustu výhod nejen rodičům dítěte, ale samozřejmě dítěti samotnému. Mezi výhody integrace dle Jeřábkové (2013) patří:

- běžná škola se nachází v místě bydliště, popřípadě v jejím blízkém okolí. Rodičům odpadá nutnost dojíždění nebo umístění dítěte na internátě,
- žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) probírají stejné učivo jako intaktní děti,
- spolužáci jsou intaktní – mohou být pro žáka se SVP příkladem, motivací k různým aktivitám,
- naopak i žáci s SPV mohou mít dobrý vliv na spolužáky intaktní. Intaktní děti mají možnost setkat se s problematikou postižením již v brzkém věku, kdy ještě nejsou ovlivněni předsudky starší generace. Učí se, že je „normální“, a že každý člověk je jiný,
- integrované dítě vyhledává ve svém volném čase častěji kamarády mezi intaktními vrstevníky (v dospělosti i životní partnery). Snižuje se pravděpodobnost, že bude dítě dávat přednost pobytu v separované skupině lidí se stejným postižením,
- úspěšná školská integrace je předpokladem integrace pracovní (hledání práce na volném trhu práce), integrace volného času (žák s SPV tráví volný čas společně s intaktními spolužáky), integrace komunitní (netvoří se separované skupiny lidí se stejným postižením).

2.3.2 Slabé stránky integrace

Společně s mnoha výhodami přináší integrace bohužel i řadu nevýhod. Jeřábková (2013) uvádí nevýhody:

- vzdělávání žáků se SVP probíhá pod vedením běžného učitele, nikoliv pod vedením speciálního pedagoga,
- většinou je nutná úprava prostředí školy, a to i u postižení, která nepostihují pohybový aparát žáka, a tedy jeho mobilitu. Ne vždy takové úpravy umožní finanční situace ve škole,
- organizace práce je pro učitele velice náročná a nemusí ji zvládat. Žák se SVP může být ze strany učitele zanedbáván, nebo naopak je mu věnována příliš velká pozornost na úkor intaktních spolužáků,
- postoje nepoučených spolužáků se mohou pohybovat na škále od prostého nezájmu, přes výsměch až po aktivní formy šikany,
- rodiče jsou při integraci vystaveni náročným požadavkům – náročná domácí příprava, komunikace se školou, poskytování vzájemné podpory,
- přítomnost asistenta pedagoga může vést k tomu, že žák se SVP komunikuje převážně s asistentem, a to i o přestávkách nebo ve chvílích, kdy to není potřebné, kdy by mohl získat informace např. přímo od učitele nebo spolužáka.

2.4 Předpoklady úspěšné školní integrace

Předpokladem úspěšné školní integrace je příprava všech, kteří se na integraci podílí. Jedná se tedy o znevýhodněné dítě, jeho rodiče, učitelé v běžných školských zařízeních, asistenta pedagoga, tak o dobrou připravenost intaktních spolužáků a jejich rodičů. Nejdůležitějším aktérem integrace je samozřejmě dítě, a proto je vhodné vždy zvážit, zda je pro dítě integrace vhodná. Pokud integraci zvažujeme, vycházíme z charakteru osobnosti dítěte, druhu a stupni postižení a zda má dítě o integraci zájem.

Michalík (in Valenta, 2003) uvádí následující faktory ovlivňující úspěšnost školské integrace:

- **Rodina a rodiče** - rodina je pro dítě nejdůležitější sociální skupinou. Má na něj největší vliv již od nejranějšího období. Rovněž ve výchově dětí mají rozhodující úlohu rodiče a to se týká i rodičů dětí s postižením. Pokud rodič dítěte s postižením zvolí integraci do běžné školy, musí počítat s velkou osobní angažovaností a podporou dítěte, se zajištěním dopravy dítěte do školy a zabezpečením řady obslužných úkonů, pokud je postižení dítěte vyžaduje. Rodina a škola by v případě integrace měla být úzce spjata a schopna spolupráce.
- **Škola a učitelé** – jedním z nejdůležitějších předpokladů úspěšné integrace je škola, do které bude dítě s postižením integrováno. O přijetí dítěte s postižením do školy rozhoduje ředitel školy. Důležitá je celková výchovná atmosféra ve škole, tzn. jaké je ve škole klima, využití výchovných metod, vzdělávací možnosti, stupeň motivace spolužáků a jejich vztah ke vzdělání a studiu, úroveň pedagogického sboru a vedení školy. Velkou roli hrají také možnosti školy přizpůsobit se dítěti se SPV. Přizpůsobení se týká úpravy třídy, bezbariérovost školy, zařazení asistenta pedagoga do třídy.
- **Poradenství a diagnostika** – v průběhu integrace je důležité pro rodiče dítěte, samotné dítě i pedagogy mít dostatek informací, možnost mít se kam obrátit s určitými otázkami, problémy. Poradenství dětem, mládeži, jejich rodičům, učitelům a ostatním pedagogickým pracovníkům zprostředkovávají psychologické poradny, speciálně pedagogického centra, střediska výchovné péče, Institut pedagogicko-psychologického poradenství (legislativně zabezpečeno vyhláškou MŠMT ČR č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních).
- **Prostředky speciálně pedagogické podpory**
 - a) *podpůrný učitel* – zmínka o něm je ve vyhlášce č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. V § 8 v odstavci 6 zmiňované vyhlášky stojí, že „*ve třídách, odděleních a studijních skupinách určených pro žáky s těžkým zdravotním postižením mohou zabezpečovat výchovně vzdělávací činnost souběžně 3 pedagogičtí pracovníci,*

z nichž 1 je asistent pedagoga.“ Přítomnost podpůrného učitele ve třídě umožňuje proměnu vyučovacích metod a ulehčení podmínek vzdělávací práce obou učitelů a klade velký důraz na schopnost týmové spolupráce a na vzájemný vztah učitelů. Problém nastává ve finančním zabezpečení podpůrného učitele a bude třeba tuto otázku dále legislativně řešit.

b) *asistent pedagoga* – legislativně je v současnosti asistent pedagoga zakotven ve vyhlášce MŠMT ČR č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Hlavními činnostmi asistenta pedagoga jsou (dle § 7, odstavec 1) „*pomoc žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí, pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci s žáky, při spolupráci se zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází.*“

c) *doprava dítěte do školy* – mnohé školy nabízejí rodičům možnost svozů dětí s postižením do zařízení, v ostatních případech je doprava dítěte do školy soukromou záležitostí rodičů a proto ovlivňuje i rozhodování o typu a druhu školy.

d) *rehabilitační, kompenzační a učební pomůcky* – běžné školy nedisponují potřebnými pomůckami, které žák se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole potřebuje, je však možné zajistit je formou zápůjčky ze speciálně pedagogického centra, nebo formou nákupu z prostředků příplatku na zdravotní postižení. Lze také využít osobní pomůcky žáka, zapůjčené z jeho domova.

e) *úprava vzdělávacích podmínek* – např. učební plány a osnovy lze dnes do jisté míry upravovat, ve vyučování se užívají netradiční, moderní způsoby výuky, individuální přístup, časté je skupinové vyučování i netypické rozsazení žáků ve třídě.

3 Autismus

3.1 Vymezení a charakteristika autismu

Slovo autismus vzniklo z řeckého slovo „autos“ (sám) a je spojováno se symptomem uzavřenosti. Poprvé ho popsal americký pedopsychiatr Leo Kanner. Roku 1943 podal detailní popis případu 11 dětí, které na sebe upozornily svým nespécifickým chováním. Autismus označuje jako vrozenou vadu komunikace založenou na afektivním nesouladu (Vocilka, 1996).

Autismus se řadí mezi pervazivní vývojové poruchy, kterými trpí deset až patnáct dětí z tisíce. První příznaky se obvykle objeví již před třicátým měsícem věku dítěte. Výrazněji se objeví v době, kdy u dítěte dojde k poruše ve vývoji komunikačního systému (Richman, 2008). Pervazivní vývojová porucha dle Valenty, Müllera (2013) zcela proniká osobností dítěte, výrazně mění jeho chování, vzdělávání a možnosti socializace.

„Slovo pervazivní znamená všepronikající a vyjadřuje fakt, že vývoj dítěte je narušen do hloubky v mnoha směrech. V důsledku vrozeného postižení mozkových funkcí, které dítěti umožňují komunikaci, sociální interakci a symbolické myšlení (fantazii), dochází k tomu, že dítě nedokáže vyhodnocovat informace stejným způsobem jako děti stejné mentální úrovně. Vnímá, prožívá, a tudíž se i chová jinak“ (Thorová, 2006).

3.2 Klasifikace pervazivních poruch

V České republice se při klasifikování pervazivních poruch vychází z desáté revize Mezinárodní klasifikace nemocí MKN – 10 (1992). Podle této revize mezi pervazivní vývojové poruchy patří:

- F84.0 Dětský autismus,
- F84.1 Atypický autismus,
- F84.2 Rettův syndrom,
- F84.3 Jiná desintegrační porucha v dětství,
- F84.4 Hyperaktivní porucha s mentální retardací a stereotypními pohyby,
- F84.5 Aspergerův syndrom,
- F84.8 Jiné pervazivní vývojové poruchy,

- F84.9 Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná.

3.2.1 F 84.0 Dětský autismus

Dětský autismus je charakterizován především triádou znaků – narušenou sociální interakcí, omezenou schopností verbální i nonverbální komunikace a stereotypním, repetitivním chováním. Tyto děti (ve většině případů je porucha kombinovaná s mentální retardací) se těžce přizpůsobují novým věcem, vzdělávání je u nich možné většinou jen ve speciálních třídách, s oblibou vykonávají stereotypní pohyby, bývají zaujaté jednotvárnou, rituální manipulací (Valenta, Müller, 2013).

3.2.2 F 84.1 Atypický autismus

Od dětského autismu se liší tím, že se projeví později (většinou po dosažení třetího roku života) nebo schází některý ze znaků triády (Valenta, Müller, 2013).

3.2.3 F 84.2 Rettův syndrom

Tento syndrom postihuje především děvčata (na rozdíl od dětského autismu, který postihuje čtyřikrát více chlapce). Po krátkém období normálního vývoje dochází ke ztrátě komunikačních i pohybových schopností, což se demonstruje především ztrátou funkčních pohybů rukou, objevuje se stereotypie krouživých pohybů prstů. Je zde výrazná deteriorace inteligence a psychomotoriky (Valenta, Müller, 2013).

Vývoj Rettova syndromu je popisován modelem 4 stádií:

- stádium časně stagnace (6. měsíc – 1,5 roku),
- rychlá vývojová regrese (objevuje se mezi prvním a čtvrtým rokem a trvá týdny až měsíce),
- pseudostacionární stádium (objevuje se ve třech až čtyřech letech, ale může být opožděno a persistovat mnoho let až desetiletí),
- stádium pozdní motorické degenerace (často se objevuje ve školním věku nebo v časně adolescenci) (Hrdlička, Komárek, 2004 cit. dle Cohen a Volkmar, 1997, Wiener, 1997).

3.2.4 F 84.3 Jiná dezintegrační porucha v dětství

Dříve označována jako infantilní demence, dezintegrační psychóza nebo také Hellerův syndrom (nazýván podle svého objevitele Theodora Hellera). Typické pro tuto poruchu je počáteční období normálního vývoje, které vystřídá ztráta získaných dovedností autistického typu (tj. komunikace, sociální interakce, stereotypní chování). Někdy může dojít k částečné obnově těchto funkcí (Valenta, Müller, 2013).

3.2.5 F 84.4 Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby

Porucha, která sdružuje hyperaktivní syndrom, mentální retardaci s IQ nižším než 50 a stereotypní pohyby. Nevyskytuje se sociální narušení autistického typu. Porucha je pouze Mezinárodní klasifikaci nemocí – 10, americký diagnostický manuál DSM-IV tuto poruchu neuznává (Hrdlička, M., Komárek, V., 2004).

3.2.6 F 84.5 Aspergerův syndrom

V roce 1944 ho popsal Hans Asperger. Lidé s tímto syndromem vykazují normální, ve všech oblastech dobrou nebo někdy i nadprůměrnou inteligenci. Duševní vývoj je tak jak u dětského autismu narušen v oblasti komunikace, sociální interakce a představitosti. Výrazně jsou omezeny sociální dovednosti a doprovodným jevem je opožděná citová zralost. Typické je také nerovnoměrné rozložení schopností (Vosmik, Běloháková, 2010).

3.3 Diagnostika autismu

V České republice se při diagnostice autismu vychází z Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10). Aby byl autismus diagnostikován, nemusí postižený vykazovat všechny symptomy spojené s autismem. I když se autisté vyznačují podobnými příznaky, neexistují dvě stejné děti s autismem s úplně stejnými projevy.

Přehled kritérií k stanovení diagnózy (Richman, 2008):

3.3.1 Sociální interakce

Děti s autismem nerozumí neverbálnímu chování, neumí ho správně používat, nevykazují sociální kontakty přiměřené jejich věku. Nereagují na gesta k pochování, nemají rády, když se jich někdo dotýká. Nehrají hry jako děti zdravé, nesledují zrakem blízkou osobu. V období batolete nemají strach z cizích lidí, jako děti zdravé. Někdy se na určitou osobu extrémně upnou, jindy nemají o druhé lidi zájem. Děti s autismem:

- mohou se vyhýbat očnímu kontaktu,
- mohou mít problémy s porozuměním výrazům obličeje a s reakcí na sociální gesta,
- dávají přednost samotě a nemají zájem o jiné děti,
- používají ruku jiné osoby, chtějí-li dosáhnout na nějakou věc,
- nejsou schopny navazovat a rozvíjet přiměřené sociální kontakty s vrstevníky,
- projevují minimální iniciativu, mají minimální nebo žádné herní dovednosti.

3.3.2 Komunikace

V oblasti řeči se objevuje postižení v oblasti kvalitativní a kvantitativní. Řeč je nejen zpožděná, ale také se vyvíjí odlišným způsobem než u dětí zdravých. U necelých padesáti procent se řeč nevyvine, aniž by se děti snažily kompenzovat tento nedostatek nějakým alternativním způsobem komunikace, jakou jsou gesta nebo mimika. I když se řeč rozvine, stejně není používána běžným způsobem. Postižení v komunikaci se může projevit:

- echolalií (opakování slov a vět),
- monotónní řeči bez intonace,
- nesprávným používáním zájmen,
- nedostatky v napodobování, spontánnosti a variacích v použití jazyka,
- rozdílem v receptivním a expresivním jazyce, neschopnost chápat abstraktní pojmy, např. nebezpečí.

3.3.3 Aktivity a zájmy

Děti s autismem si vytvářejí repetitivní (opakující se) motorické manýry a stereotypní vzorce chování, které se manifestují různým způsobem:

- neobvyklým zacházením s hračkami, zaměřením se na části předmětu,
- abnormálním zaměřením na určitý vzorec chování či rutinní činností a snahou o jejich neměnnost,
- stereotypními a repetitivními vzorci chování, jako je plácání rukama, tleskání, pozorování třepetajících rukou, kolébání a otáčení těla, grimasování, poklepávání, verbální stereotypy.

Vzorci chování se mohou omezit na některý smysl. Abnormální smyslové reakce se mohou projevovat různě:

- příliš velký zájem o taktilní podnět, nebo naopak jeho odmítání,
- čichová a chuťová přecitlivělost,
- extrémní reakcí na zvuky – dítě reaguje přehnaně na určité zvukové podněty nebo na ně nereaguje vůbec, dítě není schopno ignorovat nepodstatné zvuky,
- abnormální zraková stimulace, která se může projevovat rovnáním předmětů do řady, nutkavou oblibou určitých konfigurací čísel či písmen.

3.4 Autismus zřídka přichází sám

Příčiny autismu nejsou známy. Víme pouze, že se jedná o neurologickou poruchu, která se manifestuje v chování a je doplněna častými přidruženými syndromy (Gillberg, 2003).

3.4.1 Oligofrenie

U většiny lidí s klasickou formou autismu se IQ pohybuje pod 70. V případě Aspergerova syndromu je IQ vyšší, zatímco lidé s příbuznými poruchami mají IQ v celém rozsahu hodnot.

3.4.2 Epilepsie

U jednoho z pěti až šesti předškolních dětí s autismem se objeví epilepsie už v prvních letech života. U dalších 20 % se epilepsie (někdy velmi mírného charakteru) objeví v pubertě či těsně před ní. U Aspergerova syndromu je výskyt epilepsie o něco četnější než

už veškeré populace, ale nikdy není tak vysoký jako u klasického autismu. V dospělosti asi 30 – 40 % postižených trpí nebo aspoň jednou prodělalo epileptický záchvat.

3.4.3 Zrakové postižení

Zhruba jeden z pěti postižených autismem má podstatně omezené vidění a potřeboval by brýle. Bohužel, mnozí z těch, u kterých se ve školním věku či později objeví zrakové obtíže, odmítají brýle nosit. Slepota je u autismu velmi neobvyklá, ale v určité skupině dětí s vrozenou slepotou je výskyt autismu vysoký.

Dvě z pěti dětí s autismem mají v předškolním věku problémy se šilháním. Některé z těchto problémů se objeví ještě před dosažením školního věku, ale u celé řady z nich abnormální pohyby očí přetrvávají až do dospělosti. Potíže s ovládním očního pohybu jsou nejvíce patrné, je-li dítě unavené.

3.4.4 Sluchové postižení

Většina postižených autismem má sluch normální v tom smyslu, že je schopna projít běžným sluchovým testem. Ovšem jejich „styl“, slyšení nebo spíše přijímání sluchových podnětů je velmi často neobvyklé nebo patologické. Tato odchylka může být příčinou toho, že v prvních několika letech života dítěte vzniká u učitelů nebo jiných osob podezření, že by dítě mohlo být hluché. Rodiče tomuto podezření obvykle příliš nevěří, protože mají zkušenosti o výjimečné schopnosti dítěte slyšet rozbalování čokolády ve vedlejší místnosti.

4 Metodologická východiska praktické části

V této kapitole bychom se seznámily s cílem výzkumu, s formulací výzkumného problému, s metodami výzkumného šetření a na závěr s celým průběhem výzkumu.

4.1 Cíl výzkumu

Hlavním cílem výzkumu je analyzovat celkovou připravenost chlapce s poruchou autistického spektra k zápisu na běžnou základní školu a možnost následné integrace do běžné základní školy.

Mezi dílčí cíle patří zhodnotit úroveň :

- grafomotoriky, vizomotoriky,
- sluchového vnímání,
- zrakového vnímání,
- verbální a neverbální komunikace,
- základních matematických představ,
- vnímání prostoru a času,
- emocionálně-sociální zralost,
- koncentrace při činnosti,
- sebeobsluhy.

4.2 Formulace výzkumného problému

Autismus je jedním z nejzávažnějších onemocnění, které zásadně ovlivňuje život člověka se zdravotním postižením, ale také celého jeho rodiny. V současné době, kdy je podporována integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami na běžné základní školy a v budoucnu bude stále rozšířenější, by měla být věnována pozornost nejen přípravě k zápisu do školy, ale i na jejich další vzdělávání. Hlavní otázkou je, zda je možné připravit chlapce s poruchou autistického spektra k zápisu na běžnou základní školu a jeho následná integrace.

4.3 Metody výzkumného šetření

Mezi hlavní metody výzkumného šetření patří kvantitativní a kvalitativní výzkum. *„Kvantitativní výzkum je založen na ověřování platnosti teorií, konstruovaných pomocí konceptů a měřených čísel, analyzovaných vzápětí pomocí statistických procedur s cílem zjistit, zda prediktivní zobecnění teorie je pravdivé“* (Bártlová, Sadílek, Tóthová, 2005).

„Kvalitativní výzkum je nematematický analytický postup. Může to být výzkum týkající se života lidí, příběhu, chování, ale také chodu organizací, společenských hnutí nebo vzájemných vztahů“. V kvalitativním výzkumu mají nasbírané informace charakter textu, což si vyžaduje od badatele jejich sběr a přeformulování do jiných textů. Kvalitativní výzkum probíhá na místech, které mají pro výzkumníka ustálený smysl (školská zařízení, nemocniční oddělení, dům sociálních služeb...). Respondenti jsou vybíráni na základě určitého konceptu. Tento výzkum je velmi časově náročný (Kutnohorská, 2009).

Mezi kvalitativním a kvantitativním výzkumem jsou některé důležité rozdíly. *„Základním rozdílem je, že obě orientace vycházejí z odlišných filozofických základů. Klasické (kvantitativně orientované, pozitivistické) pedagogické výzkumy vycházejí, jak již bylo uvedeno, z pozitivismu, resp. novopozitivizmu. Kvalitativně orientované výzkumy vycházejí naproti tomu zejména z fenomenologie, které zdůrazňuje subjektivní aspekty jednání lidí, a tudíž kvalitativně orientované výzkumy připouštějí existenci více realit“* (Chráška, 2007).

Kvantitativně orientovaný výzkum	Hledisko	Kvalitativně orientovaný výzkum
pozitivismus	filozofická východiska	fenomenologie
jedna realita	existence reality	více realit
vysvětlení jevu	cíle výzkumu	porozumění smyslu
číslo	přístup	slovo, význam
velké skupiny osob		malé skupiny osob
zobecnění		jedinečnost
odstup		vcítění se

Tab.3: Srovnání kvalitativně a kvantitativně orientovaného výzkumu podle P. Gavory (2000) (Gavora in Chráska, 2007).

Teoretická část bakalářské práce vznikla pomocí sběru a obsahové analýzy odborné literatury, dostupných zdrojů a dokumentů (internetové zdroje, informace ze školení a seminářů). Pro zpracování praktické části bakalářské práce byl použit kvalitativní výzkum. Mezi hlavní metodou sběru dat patří pozorování, analýza dokumentace a přímá práce s dítětem s poruchou autistického spektra.

4.3.1 Pozorování

„Jedná se o cílevědomé, záměrné sledování průběhu určitého jevu nebo změn, ke kterým dochází v důsledku pedagogického působení. Předmětem pozorování jsou nejen osoby, ale i předměty, se kterými tyto osoby pracují, prostředí, ve kterém se dané činnosti a jevy uskutečňují” (Spáčilová, 2003).

Pozorování, je sledování smyslově vnímatelných jevů, zejména chování osob, průběhu dějů. Předmětem pozorování může být pozorovatel sám, jiní lidé, objekty, jevy atd. Podle míry záměnnosti a formalizovanosti průběhu pozorování můžeme rozlišovat pozorování standardizované, polostandardizované a nestandardizované, neboli volné. Pozorování můžeme dále třídit na terénní a laboratorní, přímé a zprostředkované technickými

zařízeními, zúčastněné a nezúčastněné, systematické a nesystematické (Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

- **Strukturované pozorování** – pozorovatel už před zahájením zkoumání ví přesně, co a jak bude pozorovat, stanoví si druhy jevů, na které se zaměří. Tento druh pozorování je náročnější na čas, přípravu metodického materiálu a na zcvik pozorovatele (Spáčilová, 2003).
- **Nestrukturované pozorování** – zde se nepoužívají předem stanovené pozorovací systémy. Jsou určeny jen konkrétní události, jevy a osoby, které se mají pozorovat. Tento způsob pozorování je pružný a umožňuje odkrývat nové nebo skryté jevy a souvislosti (Spáčilová, 2003).

Při práci s chlapcem bylo použito pozorování strukturované přímé. Při neřízené činnosti učitelem, jsme chlapce pozorovaly při hraní s ostatními dětmi nebo při samostatném hraní. Při činnosti řízené učitelem, například v komunikačním kruhu, jsme pozorovaly chlapcovo chování, pozornost, zájem o činnost. Dále jsme chlapce pozorovaly při individuální činnosti, jako bylo plnění zadaných úkolů. Výsledky pozorování, které probíhaly během výzkumných etap, byly zaznamenány do záznamových archů.

4.3.2 Analýza dokumentů

K nastudování jsme dostali potřebné záznamy o chlapci. Mezi hlavní prostudované dokumenty patří výsledky z psychologického vyšetření (chlapec na něj chodil každý rok), dále zprávy z návštěvy speciálně-pedagogického centra a zpráva od speciálního pedagoga, který navštívil mateřskou školu. Z těchto dokumentů jsme čerpali vhodná doporučení, jak s chlapcem správně pracovat. Mezi hlavní dokumentaci chlapce patří také individuálně vzdělávací plán, který vytvořila třídní učitelka Mgr. Jana Kobzová dle „*Edukativně-hodnotícího profilu dítěte s poruchou autistického spektra*” (Žampachová, Čadilová).

4.3.3 Rozhovory s maminkou

„Rozhovor je první z doposud uvedených explorativních technik, která se neopírá o písemné vyjádření respondenta, ale vychází z ústní komunikace” (Pelikán, 2007).

„Rozhovor je takovou technikou shromažďování materiálu, která je založena na individuálním přístupu a bezprostřední komunikaci s dítětem. Spočívá v kontaktu dvou osob, z nichž každá má svou specifickou úlohu“ (Spáčilová, 2003).

Metodu rozhovoru můžeme rozdělit podle strukturovanosti a podle standardizace (Spáčilová, 2003):

- **rozhovor standardizovaný (strukturovaný, či řízený)** – tento typ rozhovoru má pevnou strategii i taktiku, kdy se postupuje přesně podle připraveného textu a odpovědi jsou zaznamenány,
- **rozhovor nestandardizovaný (volný)** – více se přibližuje běžné komunikaci mezi lidmi, je jen v bodech nastíněna strategie rozhovoru, taktika pak úplně uvolněná. Ač se jedná také o připravený rozhovor, konkrétní formulace a sled otázek záleží pouze na tazateli. Výhodou je snadnější navázání bližšího kontaktu mezi tazatelem a respondentem,
- **rozhovor částečně standardizovaný** – jedná se o rozhovor s pevnou strategií a uvolněnou taktikou.

S maminkou byly vedeny strukturované rozhovory. Otázky jsme měly dopředu připraveny, dle dané situace, kterou jsme potřebovaly prodiskutovat. Termín schůzky byl vždy stanoven dopředu, většinou jedenkrát do měsíce. Dále byly vedeny průběžné rozhovory, dle aktuální potřeby. Rozhovory probíhaly v samostatné třídě bez dětí, pouze za přítomnosti matky, třídní učitelky a asistenta pedagoga. Chlapec nikdy nebyl přítomen rozhovoru, byl vždy v jiné třídě s ostatními dětmi nebo měla matka zajištěné hlídání. Spolupráce s matkou byla velice dobrá. Na domluvené schůzky chodila pravidelně, měla připravené podklady ke konzultaci. Naše připomínky brala na vědomí a snažila se je řešit. Konzultovaly jsme výkyvy nálad chlapce, období agrese nebo naopak období útlumu, techniky práce s chlapcem. Pokud probíhaly změny u chlapce doma, matka nás co nejdříve o těchto změnách informovala. Záznamy byly vedeny, rozhovory sloužily jako doplňkový materiál.

4.4 Výzkumný vzorek

Předmětem výzkumu je zhodnotit připravenost chlapce, a jeho následnou možnost integrace, který má diagnostikovaný dětský autismus, pasivní typ sociálního chování, echolálii, negativismus. Chlapec dříve navštěvoval logopedickou třídu v soukromé mateřské škole za podpory asistenta pedagoga. Tento asistent byl dle informací rodičů pro chlapce nevhodný. Současnou školu navštěvuje již druhým rokem a je integrován v speciální třídě logopedické. Zde se nachází 13 dětí s narušenou komunikační schopností. Chlapec nemá diagnostikovanou narušenou komunikační schopnost, je zde integrován z důvodů nižšího počtu dětí ve třídě. Ve třídě učí dvě speciální pedagožky - logopedky, které se střídají v individuální logopedické péči a asistent pedagoga.

Dle pedagogické encyklopedie je asistent pedagoga „*pomocník pedagoga, učitele, který se může významnou měrou podílet na edukačním procesu nejen ve škole, ale i v oblasti mimoškolní výchovy. Jeho kompetence jsou legislativně vymezeny a upraveny v tom smyslu, že se podílí na podporném vzdělávání a integraci žáka*“ (Němec in Průcha, 2009).

Dle §7 ods. 1 vyhlášky č. 73/2005 jsou hlavními činnostmi asistenta pedagoga:

- pomoc žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí,
- pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti,
- pomoc při komunikaci se žáky,
- pomoc při spolupráci se zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází.

Chlapec je v mateřské škole přihlášen na celodenní pobyt. Asistent pedagoga s ním ve škole pobývá během dopoledne (4 hodiny), odpoledne je chlapec sám. Zúčastňuje se všech akcí pořádaných mateřskou školou (spaní ve školce, divadla, výlety...). Chlapec je veden u Speciálně pedagogického centra Štolcova v Brně. Dvakrát do roka školku navštíví speciální pedagog. Chlapec je vzděláván podle individuálního vzdělávacího plánu. Během minulého školního roku mu maminka na doporučení zavedla bezlepkovou dietu a od nového roku jsou mu podávány léky na zklidnění.

4.5 Průběh výzkumného šetření

Výzkumné šetření bylo realizováno v běžné mateřské škole na okraji města Brna. V mateřské škole se nachází tři třídy, z toho dvě třídy jsou běžné, třetí třída je speciální třída logopedická se sníženým počtem žáků. Zde je chlapec individuálně integrován za podpory asistenta pedagoga.

Výzkumné šetření probíhalo ve dvou etapách:

- etapa první – květen 2014
- etapa druhá – únor 2015

Výzkum probíhal během obou etap prostřednictvím aktivního pozorování chlapce při hře, vlastních zájmových činnostech, běžných činnostech, hromadných úkolech, řešení sociálních situací. Další činností výzkumu bylo pozorování při individuální práci s chlapcem. Výsledky z těchto dvou etap byly dále mezi sebou porovnány a vyhodnoceny.

Jako asistent pedagoga jsem se s chlapcem setkávala každý den. Trávila jsem s ním dopoledne od 08:00 do 12:00 hodin. Během této doby jsem měla možnost ho pozorovat při hře, pozorovat jeho nálady, účinky bezlepkové metody, zhodnotit jeho kroky dopředu nebo naopak kroky zpět, pomoci mu řešit sociální situace. Dále jsem se mu snažila pomoci rozvíjet se při individuální práci s ním.

5 Vlastní výzkumné šetření

Hlavním cílem mého výzkumu bylo analyzovat celkovou připravenost chlapce s poruchou autistického spektra k zápisu na běžnou základní školu. K zjištění celkové připravenosti jsme použili dílčí cíle, kterými byly zhodnocení úrovně grafomotoriky, sluchového vnímání, zrakového vnímání, vnímání prostoru a času, úrovně základních matematických představ, zhodnocení emocionálně-sociální zralosti, koncentrace při činnosti a úroveň sebeobsluhy.

Úkoly diagnostického testu jsem sestavila na základě vlastního výběru z publikací *Školní zralost* (Bednářová, J., Šmardová, V., 2010), *Diagnostika dítěte předškolního věku* (Bednářová, J., Šmardová, V., 2007) a z materiálů k Edukativně-stimulačním skupinkám, které vedla Mgr. Pavla Hoffmanová a které chlapec navštěvoval v období mezi výzkumným šetřením.

5.1 Sledované oblasti

K zjištění chlapcovy připravenosti k zápisu do základní školy jsme se zaměřili na deset oblastí. Z těchto deseti oblastí jsme zvolili jeden až čtyři úkoly, které chlapec vyplnil ve dvou výzkumných obdobích v rozmezí půl roku. V některých pracovních částech byl důležitý výsledek zadaného úkolu, v dalších pracovních částech byl důležitý průběh vypracovávání úkolu. V období mezi výzkumným šetřením se chlapec připravoval na zápis formou různých pracovních činností (pracovní listy pro předškoláky, návštěvy Edukativně-stimulačních skupinek).

1. Grafomotorika, vizomotorika

- *Správný úchop psacího náčiní a správné postavení ruky* – zde jsme měli za úkol sledovat chlapce při spontánním kreslení, vypracovávání pracovních listů. Pozorovali jsme ho, jakým způsobem drží psací náčiní, zda je u něj navozen špetkový úchop a jaké postavení ruky má při psaní. Jediný správný způsob držení psacího náčiní je špetkový úchop. Při tomto úchopu drží tužku tři lehce ohnuté prsty (palec, ukazováček, prostředníček). Ruka by měla ležet na dvou článcích malíčku a posouvá se ve směru psaní. Pero drží dítě zlehka 2-3 centimetry od konce hrotu. Ruka by se při psaní neměla vyvracet v zápěstí a pohyb by měl vycházet z ramene. Papír je nakloněn pravým horním rohem doleva (u dětí píšící pravou

rukou) nebo levým horním okrajem doprava (u dětí píšící levou ruko). Ruka, která nepíše, přidržuje a posunuje papír po psacím stole.



Obr.1 Správné držení psacího náčiní (Dostupné z: <http://www.grafomotorika.eu/uchopy-psaciho-nacini/>)

- *Správné sezení* - zde jsme pozorovali chlapcovo sezení při kreslení, plnění úkolů. Sezení a držení těla by mělo být přirozené, ale zároveň pevné a stabilní. Sedět by se mělo na celém sedadle a mírně se opírat o opěrku. Nohy mají být ohnuty v kolenou pod úhlem 90 stupňů. Trup by měl být mírně nakloněn dopředu, avšak nesmí se opírat o hranu psací desky. Hlava má kopírovat osu těla, je mírně nakloněna ve vzdálenosti 25 – 30 centimetrů od papíru.



Obr.2 Správné sezení při psaní (Dostupné z: http://www.jak-spravne-psat.cz/photos/big/_DSC6868-0.jpg)

- *Uvolnění ruky, tlak pod tužkou* – tato část testu byla součástí pozorování chlapce při spontánním kreslení a vypracovávání pracovních listů. Všimli jsme si, jaký tlak na tužku chlapec vynakládá při kreslení, zda není tlak příliš silný nebo naopak příliš slabý. Dále jsme se zaměřili na uvolnění ruky při držení psacího náčiní. Ruka nesmí být křečovitá, ale naopak uvolněná, aby tahy byly plynulé.
- *Grafomotorické prvky* – tato pracovní část se skládala ze dvou úkolů. Prvním úkolem bylo dokreslit ostré špice (zuby na pile), druhým úkolem bylo dokreslit kouř z výfuku (horní smyčka). Tyto grafomotorické prvky se řadí mezi prvky obtížnější a jsou charakteristické pro dítě v období 5-6 let. U ostrých špic (zuby na pile) jsme hodnotili zda jsou kulaté, nebo ostré, návaznost jednotlivých špic na sebe, držení jednotné velikosti. U horní smyčky jsme sledovali křížení šikmých čar a směr vedení čáry.

2. Řeč

- *Výslovnost, artikulace, slovní zásoba* – s chlapcem jsme si povídali o nenáročném tématu, většinou o tématu, o kterém si chtěl povídat. K posouzení výslovnosti a artikulace bylo potřeba, aby mluvil spontánně a nepřemýšlel nad odpovědí. Během rozhovoru jsme se zaměřili na jeho výslovnost, artikulaci a bohatost aktivní i pasivní slovní zásoby.
- *Mluva gramaticky správná, ve větách i souvětích* – zde jsme hodnotili chlapcovu gramatiku. Používá-li správné skloňování a věty tvoří ve správném pořadí. Dále jsme se zaměřili na vyskytování celého souvětí v jeho mluvě. Upřednostňuje-li věty jednoduché nebo používá celé souvětí.
- *Znalost jméno, příjmení, věk, bydliště* – znalost jména, příjmení, věku i bydliště se předpokládá u každého dítěte, které má nastoupit do základní školy. I chlapci jsme proto položili otázky: „Jak se jmenuješ?, Kolik ti je let? A kde bydlíš?“
- *Popis obrázku* – chlapec dostal obrázek, na kterém byl statek se zvířaty. Byly na něm krávy, slepice, kuřata... Dále tam byl farmář s traktorem. Chlapec měl za úkol obrázek co nejlépe popsat.

3. Sluchové vnímání

- *Sluchová paměť a schopnost intermodality* – v této pracovní části jsme si s chlapcem povídali a četli jsme mu známou pohádku. Chlapec měl za úkol poslouchat tuto pohádku a poté interpretovat, co se v ní odehrálo. Následně jsme to zhodnotili.
- *Určení počet slabik ve slově, analýza a syntéza slova* – zde jsme chlapci ukázali obrázek, na kterém byla bílá kočička. Na začátku nám řekl, co tam vidí, jestli je to zvíře nebo věc, jakou má barvu. Poté nám měl pomocí vytleskávání slovo rozdělit na slabiky a určit počet těchto vytleskaných slabik. Na závěr měl pojmenovat počáteční a poslední hlásku ve slově.
- *Určení rýmující se dvojice* – v tomto úkolu měl chlapec určit rýmující se dvojice. Ukázali jsme mu papír, na kterém byly čtyři čtveřice obrázků. Tužka, hruška, slepice, opice, dále dárek, párek, pes, les. Další čtveřice byla klíč, míč, liška, myška a poslední čtveřice drak, mrak, metr, svetr. Tyto obrázky jsme si nejprve přečetly, poté jsme se snažili vždy v čtveřici obrázků najít rýmující se dvojici slov.

4. Zrakové vnímání

- *Přiřazení a pojmenování odstínů barev* – v této části testu se jedná o zkoušku základních barev. Mezi základní barvy jsme zařadili barvu bílou, žlutou, oranžovou, červenou, modrou, zelenou a černou. Po zvládnutí základních barev jsme přidávali i barvy doplňkové, mezi které jsme zařadili růžovou, fialovou, šedou a hnědou. Chlapec měl za úkol pojmenovat určitou barvu a poté tuto barvu přiřadit k obrázku stejné barvy.
- *Odlišení shodného a neshodného obrázku* – z šesti obrázků seřazených v řadě měl chlapec vždy určit, který obrázek do řady nepatří. Obrázek, který do řady nepatřil byl vždy jiného druhu. V řadě hrušek bylo jedno jablko, v řadě listů byla jehličnatá větev, mezi hrníčky byla sklenice, mezi koláči byl rohlík. Dále jsme měli i těžší formu, kde obrázky byly vždy stejného druhu, ale lišily se vertikální nebo horizontální polohou, menším počtem čar, teček.
- *Seřazení obrázku z několika částí* – větší jednoduchý obrázek stavebního auta (bagr) jsme rozstříhali na deset stejně velkých obdélníků a chlapcovým úkolem

bylo tento obrázek poskládat zpátky do celku. Pokud s tím měl problém, ukázali jsme mu předlohu. Tento test byl postaven na stejné technice jako hra puzzle.

- *Kimova hra* – Kimova hra je zaměřená na procvičování zrakové paměti. Její princip spočívá v tom, že se chlapec po celou jednu minutu díval na deset předmětů vyskládaných před ním. Jednalo se o autíčko, nůžky, tužku, lepidlo, hrneček, talířek, kostku, jablko, čepici a knížku. Tyto předměty jsme následně zakryli šátkem. Poté měl chlapec vyjmenovat co nejvíc věcí, které si zapamatoval.

5. Vnímání prostoru

- *Orientace v pojmech nahoře, dole, vpředu, vzadu, vlevo, vpravo* – k zpracování tohoto úkolu jsme použili domeček s otevíracími okénky. Domeček měl tři patra a v každém patře byly tři okénka. Chlapec měl dle našich instrukcí otevřít určité okýnko, například okýnko nahoře vpravo. Chlapci jsme nenapovídali, nechali jsme ho samostatně pracovat a vše jsme si zaznamenali.
- *Porozumění pojmů v prostorové orientaci* - před chlapce jsme položili zvířátka seřazená v řadě za sebou. Seřadili jsme za sebe pejska, kočičku, prasátko, ovečku, kravičku. Na náš pokyn chlapec ukazoval, které zvířátko je první, poslední, prostřední.

6. Vnímání času

- *Seřazení obrázku podle časové posloupnosti* – v této pracovní části jsme chlapci zadali, aby seřadil čtyři obrázky dle dějové posloupnosti, tedy jak šly obrázky za sebou. Na prvním obrázku byla zobrazena babička s chlapečkem v kaštanovém parku, na druhém obrázku babička s chlapečkem kaštany sbíraly, na obrázku třetím tvořila babička z kaštanů zvířátka a na posledním obrázku pozoroval chlapeček vyrobené zvířátka.
- *Orientace ve dnech v týdnu, roční období* – chlapec měl za úkol vyjmenovat dny v týdnu a určit, který den je dnes. Poté jsme se ptaly, který den byl včera, předevcírem a jaký den bude zítra, pozítří. Dále jsme se v této části zaměřili na roční období a k tomuto období stručně přiřadit charakteristické prvky.

7. Základní matematické představy

- *Základní počty* – chlapci byl zadán úkol, aby napočítal do dvaceti. Pokud nebyl schopen napočítat do dvaceti, mohl napočítat jak uměl. K počítání si mohl dopomáhat prsty na ruce.
- *Určení pojmu stejně, méně x více, o jeden více x o jeden méně* – v této části jsme chlapci dali dva papíry s úkoly. Na první archu papíru byly v řadě dvě konvičky a jedna konvička, čtyři síta a tři svíčky a jeden šálek a pět budíků. Chlapec nám měl nejprve udělat pod každý obrázek stejný počet teček, jako je na obrázku věcí. Dále porovnával, čeho je více a čeho je méně. Na dalším archu papíru byl zadán úkol k určování o jedno více a o jedno méně. Vždy tu byl určitý počet sněhuláků a chlapcovým úkolem bylo udělat do určeného okénka o jednu tečku méně a o jednu tečku více
- *Pojmenování geometrických tvarů* – před chlapce jsme rozložili základní geometrické tvary kruh, čtverec, trojúhelník a obdélník. Jeho úkol byl pojmenovat tyto geometrické tvary.
- *Seřazení prvku podle velikosti, určení nejmenší, největší* – chlapci jsme ukázali pět stejných obrázků žiraf, které ale měly různou velikost. Úkolem bylo seřadit tyto obrázky dle velikosti od nejmenšího do největšího. Určit, který obrázek je nejmenší, který největší.

8. Emocionálně-sociální zralost

- *Odloučení od rodičů* – našim úkolem bylo posoudit chlapcovu emocionální zralost a do jaké míry se dovede odloučit od rodičů.
- *Adaptace na změny, nové situace, prostředí* – zde jsme pozorovali chlapcovo chování při změnách, které byly náhlé nebo předem oznámené, dále jeho schopnost přizpůsobit se nové situaci nebo novému prostředí.
- *Spolupráce, zapojení se do činností ve skupině* – při skupinové práci dětí vedené učitelkou jsme si všímali, jak se chlapec zapojuje mezi ostatní děti, jestli s nimi spolupracuje nebo se drží raději bokem a skupinové aktivity nevyhledává.

9. Práceschopnost, koncentrace při činnosti

- *Zájem o činnosti pracovního (úkolového) typu* – v tomto úkolu jsme se snažili posoudit, jaký vztah má chlapec k pracovním úkolům, zda je vyhledává, nevadí mu nebo je striktně odmítá.
- *Projev samostatnosti, soustředění* – zaměřili jsme se na chlapcovo soustředění při práci, jestli je krátkodobé, dlouhodobé nebo má problémy u činnosti vydržet. Dále jsme si všímali jeho samostatnosti při práci, vytrvalosti a schopnosti být při úkolech v klidu.

10. Sebeobsluha

- *Hygiena* – zde jsme hodnotili celkovou úroveň chlapcových hygienických návyků. Pozorovali jsme ho při používání toalety a následného umývání rukou, čištění zubů po obědě. Dále jsme si všímali zakrývání úst při zívání nebo kašlání. Důležité v tomto úkolu také bylo, zda si dokáže říci, že potřebuje jít na toaletu nebo se musí upozornovat.
- *Oblékání* – při oblékání jsme věnovali svoji pozornost tomu, zda si chlapec pozná svoji skříňku s oblečením a zda své oblečení pozná. Dále jsme ho pozorovali, jak se orientuje v postupu při oblékání, zda si obleče prvně bundu čepici, boty nebo jde postupně. Pozornost jsme také věnovali schopnosti zapnout, rozepnout knoflíky nebo zip, zavázat si tkaničky a udržení pořádku v jeho skřínce.
- *Stolování* – během dopolední svačiny a obědu jsme chlapce pozorovali při stolování. Zaměřili jsme se na to, jestli je schopen si nachystat stůl k obědu, uklidit po sobě, používá-li příbor a příbor správně drží. Důležitou součástí tohoto úkolu byla i jeho schopnost vydržet u jídla v klidu, nikam neodbíhat.

5.2 Analýza výsledků

V této kapitole jsme zhodnotili výsledky jednotlivých úkolů z daných oblastí. Nejprve jsme se zaměřili na hodnocení první etapy výzkumu z období květen 2014. Dále jsme hodnotili druhou etapu výzkumu a to z doby únor 2015. V obou etapách dostal chlapec úkoly postavené na stejném principu. Jejich výsledky jsme mezi sebou následně porovnali.

5.2.1 Výsledky první etapy výzkumu

První fáze výzkumu probíhala během měsíce května roku 2014. Aby jsme chlapce nezatěžovali, rozdělili jsme jednotlivé části úkolů na dva týdny v období od 19.5.2014 do 23.5.2014 a v období od 26.5.2014 do 30.5.2014. Snažili jsme se kombinovat vždy těžší úkoly s jednoduššími. Níže vypsany časový harmonogram byl pouze orientační. Vypsane data a časy jsme se snažili dodržet dle plánu, ale samozřejmě jsme se museli přizpůsobit dané situaci (chlapcova nálada, nepřítomnost ve školce, akce školky...).

Časový harmonogram zadaných úkolů:

- 19.5., 26.5.2014, 08:00-10:00 - Grafomotorika a vizumotorika, Řeč,
- 20.5., 27.5.2014, 08:00-10:00 - Zrakové vnímání, Práceschopnost a koncentrace,
- 21.5., 28.5.2014, 08:00-10:00 - Matematické představy, Sluchové vnímání,
- 22.5., 29.5.2014, 08:00-10:00 - Vnímání času, Sebeobsluha,
- 23.5., 30.5.2014, 08:00-10:00 - Vnímání prostoru, Emocionálně-sociální zralost.

1. Grafomotorika, vizumotorika

- *Správný úchop psacího náčiní, správné postavení ruky* – v této části jsme věnovali pozornost správnému úchopu psacího náčiní a postavení ruky při psaní. Chlapec preferuje psaní levou rukou. Špetkový úchop neměl navozen, psací náčiní držel dlaňovým úchopem. Ve správné poloze (špetkový úchop) vydržel vždy jen pár minut, po chvíli se vrátil opět k dlaňovému úchopu. Ruka mu při psaní neležela na stole, zápěstí i s loktem měl vyvrácené do vzduchu.
- *Správné sezení* - v tomto úkolu jsme posuzovali chlapcovo sezení při vypracovávání úkolů. Chlapec seděl na židli, jako kdyby spěchal a seděl jen na chvíli. Seděl pouze na kousku židle, nohy měl skrčené pod židli podle potřeby a hlava byla skloněná těsně nad papírem. Sezení bylo tuhé až křečovitě.
- *Uvolnění ruky, tlak pod tužkou* – zde jsme se snažili zhodnotit, jaký tlak vyvíjí chlapec na psací náčiní a uvolněnost ruky. Ruka byla spíše ztuhlá, než uvolněná a chlapec tak vyvíjel na psací náčiní velký tlak. Plynulost tahů byla také velmi pomalá,

často přerušovaná a znovu navazována. Návaznost může být ale způsobena i tím, že chlapec upřednostňuje levou ruku a nevidí, kudy má psát. Proto vždy tak přeruší a podívá se, jak má psát dál.

- *Grafomotorické prvky* – tato část se skládala ze dvou pracovních úkolů. Prvním úkolem bylo dokreslit ostré špice (zuby na pile a krokodýlí zuby). Ke kreslení zubů je důležité zvládnutí šikmých čar a změny směru ve vedení čáry. Pokud dítě nedokáže změnit směr, pak jsou zuby zakulacené. Chlapec nevládal měnit směr, jeho zuby byly zakulaceny, neudržel jednotnou velikost a neměly návaznost (dokončil jeden zub, posunul ruku a kreslil zub nový). Druhý úkol byl dokreslit horní smyčku (kouř z výfuku). Zde je důležité uvědomovat si směr vedení čáry a ovládat křížení šikmých čar. Chlapec měl problém s vedením čáry a s křížením čar. Z horní smyčka často přešel do smyčky dolní.

2. Řeč

- *Výslovnost, artikulace, slovní zásoba* – jak už jsme psali výše, chlapec byl integrovaný ve speciální třídě logopedické. Integrovaný nebyl z důvodu logopedické vady, nýbrž z důvodu nižšího počtu žáků ve třídě. Ač má většina dětí s PAS problémy s komunikací, tento chlapec měl komunikaci na velice dobré úrovni. Pokud se mluvilo o zábavném tématu, například ho bavili vojáci, byl velice upovídaný a kladl velké množství otázek, na které vyžadoval odpověď. Řeč byla po stránce artikulace velice srozumitelná. Slovní zásobu měl velice pestrou a bohatou. Jelikož mu často maminka četla knížky, časopisy a díval se na televizi, měl širokou pasivní slovní zásobu. Používal velké množství pojmů, kterým nerozuměl, pouze je někde slyšel. Aktivní slovní zásoby byla také na kvalitní úrovni.
- *Mluva gramaticky správně, ve větách i souvětích* – i v tomto úkolu jsme si s chlapcem povídaly o tématech jemu blízkých, abychom mohli posoudit, zda je jeho mluva gramaticky správná. Po stránce využívání celých souvětí měl dobré výsledky. Mluvil v krátkých větách nebo v celých souvětích. Po gramatické stránce měl chlapec správný pořádek slov ve větě. Problém mu činilo skloňování přídavných jmen a zájmen, zejména osobních zájmen. Velice často chlapec zaměňoval slovní spojení: „Řekni mi“ za „Ukaž mi“. Občas se u něj objevily znaky echolálie. Znaky se objevily většinou při kladení otázek. Na otázku neopověděl, pouze ji zopakoval.

- *Znalost jméno, příjemní, věk, bydliště* – chlapci byly položené otázky: „Jak se jmenuješ celým jménem? Kde bydlíš? A kolik ti je let?“ Na všechny tyto otázky opověděl správně a bez dlouhého přemýšlení.
- *Popis obrázku* - chlapec dostal obrázek, na kterém byl statek se zvířaty, farmář s traktorem, stromy. Chlapec měl pojmenovat, co vše vidí na obrázku. Odpověděl, že tam je pán a zvířátka. Museli jsme se proto dále ptát, co je tam za zvířátka, kde zvířátka bydlí, co tam dělají. Bylo potřeba ho neustále navádět. Velice všímavý byl ovšem na detaily. Všiml si malých nepatrných ptáků, schované kočky za komínem nebo kačenky v trávě.

3. Sluchové vnímání

- *Sluchová paměť a schopnost intermodality* – při čtení pohádky námi vybrané chlapec nevydržel poslouchat příliš dlouhou. Děj ho nezajímal, raději si chtěl prohlížet obrázky a rychle obracet stránky. Po chvíli prohlížení obrázků se zvedl a odešel. Pohádku nám tudíž nebyl schopen interpretovat. Pokud se ale četla jím vybraná knížka, byl schopen u ní vydržet i hodinu. Byl trpělivý, čekal, až dočteme stránku, díval se na obrázky a pak až jsme dali svolení, stránku obrátil. Pohádku nám ale opět nebyl schopen interpretovat. Řekl z ní pouze část, úryvek nebo začal vykládat o osobě zmíněné v pohádce, ale až během dalších dvou týdnů.
- *Určení počet slabik ve slově, analýza a syntéza slova* – chlapce jsme požádali, aby nám vytleskal slovo „kočička“. Slovo vytleskal správně, ale už sám nebyl schopen určit, kolikrát tleskl. Tleskal proto znovu a my jsme na prstech počítaly tlesknutí. Byla potřeba, aby měl zpětnou vizualizaci. Poté spočítal prsty a byl schopný říct, kolik má slovo slabik. Dále jsme chtěli, aby nám určil počáteční a koncovou hlásku ve slově. Počáteční hlásku bylo nutné velice důrazně vyslovit a zopakovat, aby ji chlapec slyšel a zopakoval. Koncovou hlásku nám nebyl schopen říct.
- *Určení rýmující se dvojice* – chlapci jsme ukázali papír s obrázky. Jednotlivé obrázky jsme si přečetli a ujasnili si jejich název. Některé obrázky totiž chlapec pojmenoval jiným názvem, než bylo zadáno. Například řekl dáreček místo dárek. Po ujasnění názvu obrázku jsme začali hledat ve čtveřici jednotlivé rýmující se slova. Chlapec si jednotlivá slova říkal rychle a potichu, proto nebyl schopen určit rým. Bylo tedy

nutné, abychom mu slova četli my a rým dostatečně zdůraznili. Poté nám řekl, které slova se rýmují.

4. Zrakové vnímání

- *Přiřazení a pojmenování odstínů barev* – znalost námi vybraných základních barev se řadí mezi znalosti, které chlapec ovládal. Chlapci jsme ukázali kartičky s barvami bílou, žlutou, oranžovou, červenou, modrou, zelenou a černou. Všechny barvy nejprve pojmenoval. Poté jsme mu na stůl rozložili obrázky stejných barev. Mezi obrázky bylo bílý sněhulák, žlutý sníh, oranžový pomeranč, červené srdce, modrý mrak, zelená tráva a černá kočka. K těmto obrázkům chlapec přiřadil shodné barvy. Úkol vypracoval správně. Námi vybrané doplňkové barvy už mu dělaly problém, chlapec pojmenoval barvu hnědou. Barvu růžovou, fialovou a šedou již nepojmenoval. Byl ale schopný přiřadit je k obrázkům stejné barvy, na kterých byl šedý kůň, fialová kytka a růžová mašle.
- *Odlišení shodného a neshodného obrázku* - chlapec dostal papír, na kterém bylo několik řad obrázků. V každé řadě bylo pět stejných obrázků a jeden odlišný. Chlapci jsme zadali úkol, aby vyřadil obrázek, který do řady nepatří. Chlapec koukl na papír a během chvilky vyškrtal obrázky, které tam nepatří. Občas bylo ovšem potřeba, zakrýt ostatní řádky obrázků, aby byl vidět pouze řádek, na kterém chlapec pracoval. Chlapce dokázaly ostatní obrázky zmást, ztratil se a nevěděl, kde má určovat nevyhovující obrázek.
- *Seřazení obrázku z několika částí* – chlapci jsme dali obrázek bagru, který byl rozstříhaný na deset obdélníků, tudíž nevěděl, co na obrázku je. Zadali jsme mu úkol, aby obrázek poskládal zpátky do celku. Chlapec se v obrázcích ztrácel a nebyl schopný se orientovat, co je která část. Bylo potřeba mu dát předlohu, aby měl zrakovou oporu. S předlohou mu šlo skládání lépe, ale stále byla nutná asistence a verbální dopomoc.
- *Kimova hra* – sedli jsme si s chlapcem na koberec a vyskládali jsme před něj deset předmětů (autíčko, nůžky, tužku, lepidlo, hrneček, talířek, kostku, jablko, čepici a knížku). Všechny předměty jsme si společně pojmenovali a po jednu minutu se na ně díval. Následně jsme předměty zakryli šátkem a po chlapci jsme chtěli, aby nám vyjmenoval předměty, které si zapamatoval. Bylo velice těžké, aby nám chlapec

vyjmenoval předměty. Poté, co jsme předměty zakryli šátkem, bral hru za ukončenou. Neustále odbíhal od tématu, chtěl si jít hrát. Z deseti předmětů nám vyjmenoval pouze čtyři.

5. Vnímání prostoru

- *Orientace v pojmech nahoře, dole, vpředu, vzadu, vlevo, vpravo* - chlapci jsme dali do rukou domeček s otevíracími okénky, které byly ve třech patrech. V každém patře byly tři okénka. Chlapec se s domečkem seznámil, dostatečně si ho prohlédl. Poté jsme mu začaly dávat pokyny: „Otevři prvé okénko nahoře, pravé okénko dole, levé okénko uprostřed...“. Velké problémy chlapci činily dva pojmy za sebou (pravé okénko dole). Bylo potřeba mu říkat vše postupně. Nejprve si určit horní a dolní část, poté až pravou a levou stranu. Chlapec se zdatně orientoval v pojmech nahoře, dole. Velké problémy mu dělalo určení pravé a levé strany.
- *Porozumění pojmů v prostorové orientaci* – na stole leželo za sebou seřazených pět zvířátek. Pejsek, kočička, prasátko, ovečka a kravička. Nejprve, jsme si s chlapcem tyto zvířátka pojmenovali a následně jsme se ho začali ptát. Na otázku: „Kdo je na místě prvním? Kdo je na místě posledním?“ nám odpověděl správně. Nad otázkou: „Které zvířátko je uprostřed?“ už váhal více. Pozici předposlední nebo druhý od konce už nám neurčil. Dále mu činil problém určení místa zvířátek prostřednictvím předložek před, za a mezi. Nebyl si jistý, váhal nebo zkoušel typovat.

6. Vnímání času

- *Seřazení obrázku podle časové posloupnosti* – chlapec měl před sebou čtyři obrázky, které měl seřadit podle časové posloupnosti. Na prvním obrázku byla zobrazena babička s chlapečkem v kaštanovém parku, na druhém obrázku babička s chlapečkem kaštany sbíraly, na obrázku třetím tvořila babička z kaštanů zvířátka a na posledním obrázku pozoroval chlapeček vyrobené zvířátka. Nejprve jsme si s chlapcem řekli, co je na jednotlivých obrázcích. Dále jsme chtěli, aby je seřadil. Chlapec nevěděl, co má dělat, v obrázcích se ztrácel. Obrázky jsme poskládali společně.
- *Orientace ve dnech v týdnu, roční období* – s orientací ve dnech měl chlapec velký problém. Dny nebyl schopen vyjmenovat a ani neurčil, který den je dnes. Dny, které

zůstáváme doma s maminkou a nejdeme do školky, nepojmenoval. V pojmech včera, především, zítra a pozítří se ztratil úplně, nevěděl o čem mluvíme. Roční období a jejich charakteristické znaky nám vyjmenoval s naší pomocí. Kladli jsme otázky: „Koupeme se v létě nebo jezdíme na saních?“. Po té řekl, že se v létě koupeme, sáňkování se zasmál.

7. Základní matematické představy

- *Základní počty* – chlapec napočítal pomocí ukazování si na prstech do deseti. Počítání nad deset mu už činilo problém, přeskakoval, vymýšlel si nereálné čísla.
- *Určení pojmu stejně, méně x více, o jeden více x o jeden méně* – před chlapce jsme položili dva papíry s úkoly. Na první archu papíru byly v řadě dvě konvičky a jedna konvička, čtyři síta a tři svíčky a jeden šálek a pět budíků. Nejprve, měl chlapec ke každému obrázku udělat stejný počet teček, jako je na obrázku věcí. Tento úkol splnil během chvíle. Nejprve vždy spočítal, kolik je na obrázku věcí a poté pod obrázek nakreslil stejný počet čárek. Dále měl porovnat věci na řádku mezi sebou. Opět prvně spočítal jeden druh předmětů, pak další druh předmětů a pak nám řekl, čeho je více a čeho je méně. Poslední úkol byl určování o jedno více a o jedno méně. Na papíře byl vždy určitý počet sněhuláků a chlapcovým úkolem bylo udělat do určeného okénka o jednu tečku méně a o jednu tečku více. V tomto úkolu už se chlapec ztrácel. Nebyl schopný uvědomit si pojem o jedno více a o jedno méně. I s naší pomocí se v tomto úkolu neorientoval.
- *Pojmenování geometrických tvarů* – ze základních geometrických tvarů byl chlapec schopen určit pouze kruh, který pojmenoval jako kolečko. Ostatní geometrické tvary už nebyl schopen určit.
- *Seřazení prvků podle velikosti, určení nejmenší, největší* – pět stejných obrázků žirafy, které měly různé velikostí, chlapec poskládal vedle sebe od největšího k nejmenšímu nebo od nejmenšího k největšímu, podle toho jak uznal za vhodné. Na otázku, který obrázek je největší nebo nejmenší již nebyl schopen odpovědět.

8. Emocionálně-sociální oblast

- *Odloučení od rodičů* – s odloučením od rodičů neměl chlapec problémy. Ráno ho maminka, tatínek, babička nebo bratr dovedly do školky, rozloučili se a odešli. Chlapec si šel hrát, neplakal ani nechtěl za maminkou. Maminku volal v případě, že jsme po něm chtěli, aby něco udělal (například obléci se), ale on tuto činnost vykonávat nechtěl. Viděl maminku jako záchránkyni, která ho vysvobodí od nelibé činnosti.
- *Adaptace na změny, nové situace, prostředí* – změny snášel chlapec podle dané situace a podle jeho současného stavu. Bylo důležité mu nadcházející změny sdělit (např. za pět minut půjdeme ven, takže si ještě dohraj a pak to uklidíme). Pokud jsme přišli předem bez oznámení, odmítal odejít, vztekal se, brečel, bouchl sebe i nás. Změna jeho kmenové třídy mu ale nevadila, byl rád, že si může hrát i jinde.
- *Spolupráce, zapojení se do činností ve skupině* – skupinové činnosti chlapec vůbec nevyhledával, raději si hrál. Ve skupinové práci mu nevadily ostatní děti, ale spíše nechtěl dělat, co po něm chce učitel a chtěl si raději hrát. Pokud se zpívala jeho oblíbená písnička, šel do kola a zpíval s ostatními dětmi. Až ho tato činnost přestala bavit, odešel si hrát nebo odpočívat. Proto i zde byla důležitá dobrá motivace.

9. Práce schopnost, koncentrace při činnosti

- *Zájem o činnosti pracovního (úkolového) typu* – pracovní úkoly chlapec v žádném případě nevyhledával, měl potřebu si neustále hrát nebo odpočívat na sedačce. Úkoly plnil, pokud byl dobře motivován, byla mu slíbena oblíbená hračka, sladkost. Také musel mít dobrou náladu. Pokud byl podrážděný nebyla s ním možnost pracovat.
- *Projev samostatnosti, soustředění* – chlapcův problém se soustředěním se odrážel ve všech dalších oblastech. Jeho pozornost byla velice krátkodobá, u většiny činností vydržel velice krátce a byla potřeba ho dostatečně motivovat. Nelepší motivace byla sladká odměna, hra na tabletu nebo přihlížení oblíbeného časopisu. Dále bylo dobré střídat úkol s odpočinkovou činností, chvilkovým hraním. Při všech úkolech byl potřeba nad chlapcem dohled, chyběla mu samostatnost. Pokud jsme od něj odešli pryč, zvedl se a od úkolu odešel, nesplnil ho.

10. Sebeobsluha

- *Hygiena* – s návštěvou toalety chlapec neměl problém. Sám řekl, že potřebuje jít na záchod nebo rovnou odešel bez ptaní. Čůrání zvládal bez asistence, po stolici se ale sám neutřel, byla potřeba mu pomoci. Na umývání rukou i používání mýdla jsme ho museli vždy upozornit, tyto činnosti neměl zafixované. Pokud netekla teplá voda, ruky si odmítal umýt. Čištění zubů u něj nebylo možné posoudit, jelikož se tomu velice bránil. Dle informací maminky s tím mají velký problém i doma. Při zívání či kýchání nepoužíval ruku na zakrývání úst, bylo nutné mu to připomenout.
- *Oblékání* – s oblékáním měl chlapec problémy. Svoji skříňku si poznal podle značky žluté kočky a jeho fotky. Oblečení poznal jen pokud na určité věci lpěl a měl ji oblíbenou (například nová kšiltovka). Ostatní věci si nepoznal, musel je mít od maminky podepsané. Chlapec se ztrácel v postupu oblékání, bylo nutné mu říci, co si má obléci první a co poslední. Dále potřeboval pomoci se zavazováním tkaniček, zapínáním zipu i zapínáním knoflíků. Boty si obouval obráceně. Celkově musel být k oblékání motivován, soutěžit s ním nebo mu dát rázný příkaz. Velice často naříkal, že to neumí, nejde mu to a že mu musíme pomoci.
- *Stolování* – dopolední svačinu si chlapec sám nechystal. Chleba na tácku, jogurt s lžičkou nebo ovoce jsme mu přinesli my. Následně jsme po něm i uklidili. Při obědě jsme mu nalévali polévku, odnášeli prázdný talíř a donesli druhé jídlo. Chlapec nepoužíval vidličku a nůž, pouze lžici, kterou držel „bagrovým“, způsobem. Vždy po něm zůstal velký nepořádek a byl celý špinavý. Celkově měl velké problémy vydržet u jídla v klidu. Při čekání na druhé jídlo ho bylo potřeba nějakým způsobem zabavit, například časopisem nebo knížkou. Po chvíli obědu se zvedl a odběhl pryč si hrát.

5.2.2 Výsledky druhé etapy výzkumu

Druhá fáze výzkumu probíhala během měsíce února roku 2015. Aby jsme chlapce opět nezatěžovali, rozdělili jsme jednotlivé části úkolů na dva týdny v období od 16.2.2015 do 20.2.2015 a v období od 23.2.2015 do 27.2.2015. Naší snahou byla opětovně kombinace těžších úkolů s jednoduššími. Níže vypsany časový harmonogram byl pouze orientační.

Vypsané data a časy jsme se snažili dodržet dle plánu, ale samozřejmě jsme se museli přizpůsobit dané situaci (chlapcova nálada, nepřítomnost ve školce, akce školky...).

Časový harmonogram zadaných úkolů:

- 16.2., 23.2.2015, 08:00-10:00 - Grafomotorika a vizimotorika, Řeč,
- 17.2., 24.2.2015, 08:00-10:00 - Zrakové vnímání, Práceschopnost a koncentrace,
- 18.2., 25.2.2015, 08:00-10:00 - Matematické představy, Sluchové vnímání,
- 18.2., 26.2.2015, 08:00-10:00 - Vnímání času, Sebeobsluha,
- 20.2., 27.2.2015, 08:00-10:00 - Vnímání prostoru, Emocionálně-sociální zralost.

1. Grafomotorika, vizumotorika

- *Správný úchop psacího náčiní, správné postavení ruky* – v této části jsme se opět zaměřili na správný úchop psacího náčiní a postavení ruky. Chlapec stále preferoval při psaní levou ruku. Psací náčiní již nedržel dlaňovým úchopem, ale špetkový úchop neměl stále zakotvený. Jako podporu navození špetkového úchopu využíval pero stabilo easy. Bez tohoto pera, pouze s obyčejnou propiskou nebo tužkou, nevydržel dlouho psát špetkový úchopem. Celá ruka již ležela při psaní na stole, ale i přesto měl občas tendence ruku zvedat a dívat se, kam má psát.
- *Správné sezení* – chlapec si opět sedl jen na přední část židle, nohy měl skrčené pod židli. Proto ho bylo nutné k psaní správně usadit a upravit ho. Hlavu už neměl skloněnou těsně nad papírem, ale stále nebyla dostatečně vysoko. Sezení bylo již uvolněnější.
- *Uvolnění ruky, tlak pod tužkou* – zde jsme opět hodnotili, jaký tlak vyvíjí chlapec při psaní na pero a uvolněnost ruky. Oproti první fázi výzkumu měl chlapec ruku uvolněnou více. Jelikož používal pero stabilo easy, psalo se mu lépe a ruku tak měl oproti první fázi výzkumu více uvolněnou. Na psací náčiní již vyvíjel větší tlak. Plynulost tahů byla i nadále pomalá, často přerušována a znovu navazována.

- *Grafomotorické prvky* – v této části udělal chlapec oproti první fázi výzkumu velký pokrok. Prvním úkolem bylo dokreslit ostré špice (zuby na pile). V první fázi chlapec kreslil zuby zakulené a neměly návaznost (dokončil jeden zub, posunul ruku a kreslil zub další). V druhé fázi již zuby měly návaznost na sebe a většina jich byla ostrá, jen některé byly zakulaceny. Stále se mu ovšem nedařilo udržet jednotnou velikost. Druhým úkolem byla horní smyčka (výfuk z auta). V první fázi měl chlapec problémy s vedením čáry a křížením šikmých čar a tím udělal z dolní smyčky smyčku horní. V druhé fázi mu již šel úkol lépe. Bylo ale důležité, aby se na práci dostatečně soustředil a občas mu pomoci vést ruku.

2. Řeč

- *Výslovnost, artikulace, slovní zásoba* – chlapec byl i v dalším roku, kdy probíhala druhá fáze výzkumného šetření, integrovaný ve speciální třídě logopedické. Integrovaný byl z důvodů nižšího počtu žáků ve třídě, logopedické terapie, kterou navštěvovali ostatní děti s narušenou komunikační schopností, se neúčastnil. Chlapec byl i nadále velice upovídaný, rozhovor navazoval bez zábran. Dle informací maminky si povídá i s cizími lidmi na ulici, v obchodě. Problémy s komunikací nemá. Ke svému věku měl přijatelnou výslovnost i artikulaci. Aktivní i pasivní slovní zásobu měl velice bohatou. Velice oblíbené téma měl vojáky, takže jakýkoliv rozhovor vždy skončil tématem o vojácích, hlavně tancích a zbraních.
- *Mluva gramaticky správně, ve větách i souvětích* – i v tomto úkolu sklouzl náš rozhovor k vojákům a bitvě. Proto jsme se snažili poslouchat obsah jeho gramatiky i v jiných úkolech. Chlapec mluvil krásně plynule v celých souvětích. Skladba věty byla v pořádku. Problémy se opět vyskytly se zájmeny. Chlapec využíval špatné zájmeny i špatně vyskloňované. Znaky echolálie se objevovaly jen zřídka.
- *Znalost jméno, příjemní, věk, bydliště* – chlapec nám řekl celé své jméno, dále nám sdělil přesné bydliště (ulici, číslo popisné i městskou část). Na závěr nám řekl, kolik mu je let i s ukázkou na prstech.
- *Popis obrázku* – chlapci jsme ukázali již známý obrázek farmy se zvířaty, traktorem, stromy, a měl nám popsat vše, co na něm vidí. Nejdříve si všiml traktoru, který nazval velké auto. Dále si všiml drobných maličkostí (malí ptáčkové, schované kačeny).

Museli jsme se ho ptát, co vidí za zvířátka, kde zvířátka bydlí. Náčiní pro farmáře (vidle, lopata...) pojmenoval jako zbraně pro vojáky.

3. Sluchové vnímání

- *Sluchová paměť a schopnost intermodality* – chlapec si vybudoval velkou oblibu v knížkách. Pokud si oblíbil knížku, byl schopný v ní listovat hodiny a neustále vyžadoval, abychom mu ji četli. Celou pohádku ale i tak neinterpretoval. Pamatoval si vždy nějaký úsek, který se mu zalíbil. Pokud jsme knížku vybrali my a ho nezaujala, rychle si ji prohlédl a dal ji pryč. Na čtení pohádky se nebyl schopný soustředit, tudíž nám žádnou nezopakoval.
- *Určení počet slabik ve slově, analýza a syntéza slova* – chlapce jsme požádali, aby vytleskal slovo „kočička“. Slovo rozložil na slabiky správně a počet tlesknutí byl také v pořádku. Na prstech jsme mu opět museli počítat, kolikrát tleskl. Nevládal souběžně vytleskávat a počítat, kolikrát tleskl. Poté prsty spočítal a určil počet slabik ve slově. Počáteční hlásku ve slově poznal lépe, než v první fázi výzkumu, ale opět byla nutná dobrá artikulace při vyslovování. Také bylo důležité, aby se chlapec dostatečně soustředil. Koncovou hlásku neurčil.
- *Určení rýmující se dvojice* – chlapci jsme ukázali papír s obrázky, které se rýmovali. Obrázky jsme si raději přečetli a ujasnili si názvy, aby nedošlo při tvorbě rýmujících se dvojic k omylu. I na tento úkol bylo potřeba, aby se chlapec dostatečně soustředil a nespěchal. Pokud říkal slova nahlas a dobře artikuloval, určil rýmující se dvojici.

4. Zrakové vnímání

- *Přiřazení a pojmenování odstínů barev* – znalost základních barev prokázal chlapec již v první fázi výzkumu. Přesto jsme chlapci opět ukázali kartičky s bílou, žlutou, oranžovou, červenou, modrou, zelenou a černou barvou, které nejprve pojmenoval. Poté jsme po stole rozložili kartičky s věcmi stejných barev a chlapec tvořil dvojice. V tomto úkolu obstál. Nami vybrané doplňkové barvy, mezi které patřila růžová, fialová a šedá, ovládl již lépe.
- *Odlišení shodného a neshodného obrázku* - v první fázi výzkumu tento úkol vypracoval chlapec bez problémů. Proto jsme mu ve fázi druhé dali o něco těžší

variantu. Dali jsme mu papír, na kterém bylo vždy v řadě pět až sedm dopravních prostředků, které se lišily malým detailem. Například bylo zpětné zrcátko na jiné straně, nebo bylo auto otočené na druhou stranu. Chlapci jsme dali za úkol, aby vyřadil obrázek, který tam nepatří. Zde už se chlapec musel soustředit více a lépe si vše prohlédnout, ale i přes to měl úkol splněn rychle. Opět bylo pro něj lepší, když viděl jen jeden řádek, zbytek byl zakrytý.

- *Seřazení obrázku z několika částí* – obrázek technického auta (bagru) jsme měli rozstříhaný na deset obdélníků. Všechny obdélníky jsme rozložili po stole a chlapci jsme dali za úkol, seskládat z toho jeden velký obrázek. Chlapec neměl k dispozici předlohu obrázku, a proto se v obrázcích ztrácel. Poskytli jsme mu tedy předlohu, aby měl zrakovou oporu. S touto oporou již obrázek poskládal a nepotřeboval naši asistenci.
- *Kimova hra* – na koberec jsme vyskládali deset předmětů - autíčko, nůžky, tužku, lepidlo, hrneček, talířek, kostku, jablko, čepici a knížku. Předměty už jsme společně nepojmenovávali, pouze jsme řekli chlapci, aby si je pořádně prohlédl a snažil si je zapamatovat. Po minutě sledování jsme je zakryli šátkem a chlapec nám měl říci, co je nyní schované pod šátkem. Z deseti věcí vyjmenoval pět věcí. Bylo těžké určit, jestli si je nezapamatoval nebo je říci pouze nechtěl. Úkol ho nebavil a chtěl si jít hrát, proto se na něj dostatečně nesoustředil.

5. Vnímání prostoru

- *Orientace v pojmech nahoře, dole, vpředu, vzadu, vlevo, vpravo* – opět jsme před chlapce položili domeček s otevíracími okénky. Okénka byla vždy vedle sebe po třech a ve třech patrech. Chlapec se opět seznámil s domečkem, zkusil si otevřít všechny okénka, dostatečně si ho prohlédl, aby se mohl soustředit. Kladli jsme otázky: „Otevři levé okno uprostřed, pravé okno úplně dole...“. Chlapec se stále ztrácí ve dvou pojmech najednou, proto jsme mu říkali pokyny postupně. Levou a pravou stranu už měl lépe zafixovanou.
- *Porozumění pojmů v prostorové orientaci* – chlapci jsme dali do ruky pět kartiček se zvířátky (pejsek, kočička, prasátko, ovečka a kravička). Zvířátka nám pojmenoval a seřadil za sebe, jak uznal za vhodné. Následně jsme se ho ptali na otázky: „Kdo je na místě prvním? Kdo je na místě posledním? Které zvířátko je uprostřed? Které

zvířátko je mezi...?“. První a poslední místo určil bez komplikací, předložky před, za a mezi už měl také dobře zafixované. Bylo potřeba mu to vícekrát a důrazně zopakovat. Pozice předposlední, prostřední nám neřekl.

6. Vnímání času

- *Seřazení obrázku podle časové posloupnosti* – v tomto úkolu měl chlapec opět seřadit obrázky dle časové posloupnosti. Aby měl změnu, dali jsme mu jiné obrázky, ale náročnost byla stejná. Na jednom obrázku byly děti, které zlobí a tahají kočku za ocas, na druhém obrázku bylo znázorněno, jak kočka chlapečka škrábne, na obrázku třetím maminka chlapečka ošetřuje a na posledním obrázku si děti hrají se stavebnicí. S chlapcem jsme si jednotlivé obrázky prošli, řekli jsme si, co se na kterém obrázku nachází. Dále jsme chtěli, aby obrázky rozložil tak, jak jdou za sebou. V obrázcích se mírně ztrácel, nebyl schopný si uvědomit, co bylo první a co následovalo. Opět bylo chlapce nutné navádět, směřovat ho, pomoci mu při plnění tohoto úkolu.
- *Orientace ve dnech v týdnu, roční období* – chlapec nám vyjmenoval dny v týdnu a řekl, který den je dnes. Také nám určil, které dny je víkend. V pojmech včera, předevečirem, zítra, pozítří se stále neorientoval. Roční období i jeho charakteristické znaky nám vyjmenoval sám.

7. Základní matematické představy

- *Základní počty* – do deseti chlapec napočítal během chvíle a již bez pomoci ukazování na prstech. Do dvaceti se snažil napočítat, ale šlo mu to hůře. Místo číslice patnáct, šestnáct říkal deset pět, deset šest. Do dvaceti tedy opět nenapočítal.
- *Určení pojmu stejně, méně x více, o jeden více x o jeden méně* – tento úkol se skládal ze dvou částí. Již v první fázi výzkumu splnil chlapec první část bez problému. Nejprve nakreslil ke každému obrázku stejný počet teček, jako je na obrázku předmětů. Dále porovnával počet předmětů na jednom obrázku s počtem předmětů na obrázku druhém. Určoval vždy, kde je něčeho více a kde méně. Prvně spočítal jeden obrázek, po té druhý a porovnal mezi sebou. Druhá část byla složitější a v první fázi výzkumu ji chlapec nesplnil. Nyní udělal pokrok a společně s námi úkol

dokončil. K určitému počtu sněhuláků (například 3) určoval počet o jednoho méně a o jednoho více. Bylo potřeba chlapci slovně pomáhat, směřovat ho ke správné odpovědi. Samostatně by ovšem tento úkol nesplnil.

- *Pojmenování geometrických tvarů* – ze základních geometrických tvarů chlapec pojmenoval v první fázi výzkumu pouze kruh, který nazval kolečko. Ve fázi druhé nám ke kruhu, který opět nazval kolečkem, ještě pojmenoval čtverec. Trojúhelník ani obdélník nepojmenoval.
- *Seřazení prvků podle velikosti, určení nejmenší, největší* – již v první fázi výzkumu seřadil chlapec pět stejných obrázků žirafy, které měly různé velikosti, vedle sebe od největšího k nejmenšímu nebo od nejmenšího k největšímu, podle toho jak uznal za vhodné. Nyní nám určil i největší žirafu a nejmenší žirafu.

8. Emocionálně-sociální oblast

- *Odloučení od rodičů* – odloučení od rodičů bylo již bez problému v první fázi výzkumu. Chlapec se do školy těšil, do třídy vběhl a neměl ani potřebu se nějak extrémně loučit s rodiči, bratrem, babičkou, kteří ho do školky přivedli. Maminku opět volal v případě, kdy jsme po něm chtěli nějakou činnost, mu nelibou. Dle informací maminky na ni chlapec není závislý. Většina dětí se bojí cizích lidí, stydí se. Chlapec si začne s každým povídat, „pověsí se“ na něho a odešel by s ním.
- *Adaptace na změny, nové situace, prostředí* – během doby mezi výzkumnými částmi se začal chlapec více uzavírat do vlastního světa. Proto bylo důležité mu veškeré změny dostatečně dopředu oznámit. Náhlé vytrhnutí z jeho světa zvládal velice špatně. Po včasné oznámení změny činnosti nebo místa působení se zvládl přizpůsobit dobře.
- *Spolupráce, zapojení se do činností ve skupině* – skupinové činnosti chlapec stále nevyhledával. Dobrovolně se zapojil mezi ostatní, pokud ho činnost dostatečně nadchla. Ale i u ní vydržel pouze chvíli. Pokud jsme po něm chtěli my, aby se zapojil, byl nutný direktnější přístup nebo opět motivace, odměny v různých podobách.

9. Práce schopnost, koncentrace při činnosti

- *Zájem o činnosti pracovního (úkolového) typu* – v této části úkolu chlapec nevykázal žádné zlepšení. Pracovní úkoly stále nevyhledával, měl potřebu si hrát nebo provádět své stereotypní činnosti („bouchání“ hlavou o sedačku). I nadále byla nutná dostatečná motivace k plnění úkolů. Také byl rozdíl, kdo s ním pracoval. Učitelka na něj neměla takový vliv jako jeho asistentka. Asistentku většinou poslechl, paní učitelku poslechl méně.
- *Projev samostatnosti, soustředění* – chlapcův problém se soustředěním přetrvával dlouhodobě. Jeho pozornost byla stále velice krátkodobá, soustředit se na určitou činnost dokázal maximálně jednu minutu. Poté už mu pozornost odbíhala k věcem okolo. Proto bylo dobré, pracovat s ním samostatně v oddělené místnosti. Pracovní úkoly jsme prokládali chvilkovými odpočinků.

10. Sebeobsluha

- *Hygiena* – s návštěvou toalety chlapec neměl problém již v první fázi výzkumu. Na potřebu jít na záchod nás upozornil, nebo odešel bez ptaní. S hygienou po stolici mu bylo ale stále nutné pomoci. Na umývání rukou jsme ho již upozorňovat nemuseli, automaticky si šel umýt ruce sám. Mýdlo ovšem opět nepoužíval a bylo nutné mu to připomenout. Čištění zubů jsme opět nemohli posoudit, jelikož si ve školce zuby nečistil. Zakrývání úst při zívání či kýchání mu bylo potřeba připomenout. Občas dělal i naschvály, v podobě opakovatelného zívání s hlasitým projevem bez zakrytí úst.
- *Oblékání* – v oblékání udělal chlapec během půl roku velký pokrok. Svoji skříňku i některé oblečení si poznal. Nemuseli jsme mu říkat, co si má obléci jako první. Automaticky si vzal kalhoty a převlékl si je, poté si obul boty. S oblečením mikiny a následně bundy jsme mu museli pomoci. Byl schopen si již ale zapnout zip nebo větší knoflíky. Tkaničky si ještě zavázat neuměl. Bylo nutné chlapce dostatečně dopředu upozornit, že se půjdeme oblékat. Pokud to pro něj byla nečekaná změna, odmítal se oblékat, křičel, bouchal všechny okolo. Dobrá také byla soutěžní motivace, kdo bude první nebo sladká odměna.

- *Stolování* – po půl roce si už chlapec uměl nachystat stůl na svačinu či oběd. Stůl po sobě následně uklidil, ale museli jsme ho na to upozornit, občas i vícekrát a direktnějším způsobem. Příbor stále nepoužíval celý. Používal pouze lžici, kterou držel „bagrovým„ způsobem. Po nápravě ruky s lžicí do správné polohy ji po chvíli opět přetočil do polohy špatné. Při jídle stále neuměl udržet určitý pořádek a jakékoliv čekání na druhé jídlo, svačinu ho znervózňovalo a museli jsme ho dostatečně zabavit.

5.3 Zhodnocení výzkumu

Na závěr této kapitoly zhodnotíme všech deset oblastí výzkumu. Jednotlivé výsledky z obou etap mezi sebou porovnáme a vyhodnotíme, jaký pokrok chlapec během půl roku udělal a zda by obstál při zápisu do běžné základní školy.

1. Grafomotorika, vizumotorika

Zde jsme hodnotili správný úchop psacího náčiní a správné postavení ruky, správné sezení při psaní, uvolnění ruky a tlak pod tužkou a na závěr grafomotorické prvky.

Při psaní je u chlapce stále dominantní levá ruka. V první fázi výzkumu chlapec používal pouze dlaňový úchop, špetkový neměl plně zafixovaný. V současné době využívá špetkový úchop více, ale stále to není dostačující. Nyní píše s perem stabilo easy, které má podporovat správné držení. Při psaní již nevyvrací ruku nahoru, má ji položenou na stole, ale občas má tendence ji zvedat a dívat se, kam píše. Při psaní nesedí vhodně, proto je nutné ho vždy upravit. Chlapec sedí pouze na kousku židle, nohy má skrčené pod židli a hlavu v blízkosti papíru.

Při psaní má chlapec ruku více uvolněnou, jen občas je ztuhlá a křečovitá. Na psací náčiní dokáže vyvíjet větší tlak, ale pokud bude psát stále obyčejnou tužkou, čára nebude vidět. Proto je pro něj vhodnější psát perem. Plynulost tahů je i nadále pomalá a často přerušována.

V grafomotorických prvcích udělal od první fáze výzkumu velký pokrok. Ostré špice (zuby na pile) dokáže navazovat na sebe, zuby jsou ostré, jen občas zaoblené. Stále se mu ovšem nedaří udržet jednotnou velikost. Horní smyčka (výfuk za auta) již přejde do dolní smyčky zřídka. Je zde důležité, aby se dostatečně soustředil.

2. Řeč

V této části jsme se zaměřili na chlapcovu výslovnost, artikulaci a slovní zásobu. Dále jsme se snažili pousadit, zda mluví gramaticky správně, ve větách nebo v souvětích, jakým způsobem dokáže popsat obrázek a znalost jména, příjmení, věku a bydliště.

Chlapec je integrovaný ve speciální třídě logopedické z důvodu nižšího počtu dětí ve třídě. Logopedickou vadu nemá diagnostikovanou. Výslovnost i artikulace byly na dobré úrovni i v první fázi výzkumu. Během doby mezi výzkumnými fázemi se řeč nezhoršila, je přijatelná k jeho věku. Kontakt navazuje bez zábran i z cizími lidmi. Aktivní i pasivní slovní zásobu má velice pestrou. Chlapec řekne celé své jméno, přesné bydliště a společně s ukázkou na prstech i věk.

Po gramatické stránce se objevily problémy hlavně se zájmeny. Chlapec využívá špatné zájmena a špatné skloňování zájmen. Skladba věty je jinak v pořádku. Chlapec mluví plynule a v celých souvětí. Echolálie se již projevila zřídka.

Popis obrázku je už na horší úrovni. Chlapec si všímá hlavně věcí technických (aut) a dále věcí, ze kterých vytvoří zbraně pro vojáky. Dále si všímá drobných detailů. Je důležité se ho vyptávat, co vidí.

3. Sluchové vnímání

Předmětem našeho zájmu byla sluchová paměť a schopnost intermodality, určení počtu slabik ve slově společně s analýzou a syntézou slova a na závěr určení rýmující se dvojice.

Jelikož má chlapec velké problémy se soustředěním, nevydrží poslouchat pohádku nebo příběh dlouho. Po chvíli se zvedne a odejde pryč, hrát si nebo odpočívat. Knížku si musí vybrat on. Po té je schopen příběh poslouchat, ale i tak není chopen interpretace. Pamatuje si vždy nějaký úsek, který se mu zalíbil nebo nějaká postava, věc. V této části nedošlo k žádnému zlepšení oproti fázi první.

Dále rozloží chlapec slovo na jednotlivé slabiky, ale musí si dopomáhat vytleskáváním. Počet slabik se mu už určuje hůře, jelikož nezvládá vytleskávat a počítat souběžně. Počty vytleskání jsme mu počítaly na prstech my, on následně prsty spočítal. Při dostatečném soustředění a správné artikulaci odvodí chlapec počáteční hlásku slova. Koncovou hlásku ovšem neurčí.

Při určování rýmující se dvojice je vhodné přečíst si s chlapcem nejprve důkladně všechny slova, aby nedošlo ke komplikaci při záměně názvů slov. Je důležité, aby se chlapec dostatečně soustředil, nespěchal a při vyslovování dostatečně artikuloval. Po té určí rýmující se dvojici.

4. Zrakové vnímání

V této části jsme věnovali pozornost znalosti barev, odlišení shodného a neshodného obrázku, seřazení obrázků z několika částí a Kimově hře.

V základních barvách (bílá, žlutá, oranžová, červená, modrá, zelená a černá) se chlapec vyzná a následně k nim také přiřadí předměty stejné barvy. Barvy doplňkové, mezi které patří růžová, fialová a šedá, ovládá lépe než při první fázi výzkumu. V první fázi výzkumu zvládal pouze barvy základní).

Určení odlišení shodného a neshodného obrázku zvládá chlapec s přehledem. Ve fázi druhé již dostal za úkol variantu těžší, na které se obrázky lišily menšími drobnostmi. Chlapec se musel soustředit více, než ve výzkumné fázi první, ale i tak měl úkol rychle hotov. Pouze je lepší, pokud má ostatní řádky zakryté a vidět je pouze řádek s úkolem. Pokud řádky nejsou zakryté, splývají mu v jeden celek.

Seřazení obrázků z několika částí je obdobné jako hra puzzle. Chlapec se v tomto úkolu ztrácí ve velkém množství obrázků, proto je důležité poskytnout součásti o větších rozměrech a v menším počtu. Dále je nutné, aby měl zrakovou oporu, tudíž předlohu pro skládání.

V Kimově hře je hlavním problémem chlapcovo špatné soustředění a nezájem o tuto činnost. Chlapce tato hra nebaví, proto není schopen dostatečně se soustředit a nesnaží se zapamatovat si co nejvíce věcí. Občas i odpověď ví, ale říct ji nechce.

5. Vnímání prostoru

V této části jsme se věnovali orientaci v pojmech nahoře, dole, vpředu, vzadu, vlevo, vpravo a porozumění pojmů v prostorové orientaci.

Chlapec se orientuje v pojmech nahoře, dole, vepředu, vzadu. Znalost pravé a levé strany si již oproti první fázi šetření pamatuje lépe, ale stále nemá tuto znalost dostatečně zafixovanou. Problém nastává ve chvíli, kdy jsou zadány dva pojmy najednou (např. vpravo dole). Chlapec se ve dvou pojmech najednou ztrácí. Proto je vhodnější říkat pojmy postupně, aby se chlapec zorientoval. Dále chlapec ovládá pojmy první místo, poslední místo. Dále udělal velký pokrok v předložkách před, za, mezi. Tyto předložky má již dobře zažitě. Problémy činí pojmy předposlední, poslední.

6. Vnímání času

Zde bylo předmětem našeho zájmu chlapcovo vnímání času, které jsme zjistili prostřednictvím úkolů. Úkolem bylo seřazení obrázku podle časové posloupnosti a orientace ve dnech v týdnu, roční období.

Seřazení obrázků dle časové posloupnosti, tedy jak jdou za sebou, není pro chlapce jednoduchý úkol. Chlapec se v obrázkách ztrácí a není schopen si uvědomit, co se stalo na prvním místě a co po něm následuje. Je důležité, mít menší počet obrázků a chlapec dostatečně navádět, směřovat ho k odpovědi.

Dále chlapec vyjmenuje dny v týdnu a oproti první výzkumné fázi i sdělí, jaký den je dnes. Dále určí dny víkendu. Ztrácí se ovšem v pojmech včera, předvčirem, zítra a pozítří. Dále vyjmenuje roční období a jeho charakteristické znaky.

7. Základní matematické představy

Zde jsme pozorovali chlapcovy znalosti v základních počtech, určení pojmu stejně, méně nebo více, o jeden více nebo o jeden méně, pojmenování geometrických tvarů a seřazení prvků podle velikosti.

Napočítat do desíti se chlapci daří a oproti první fázi šetření, již nepoužívá k počítání prsty na rukou. Do dvaceti nenapočítá, čísla se mu pletou. Při počítání víc jak deset počítá deset pět, deset šest.

Dále chlapec spočítá, kolik je na obrázku věcí a zakreslí stejný počet čárek. Následně mezi sebou porovnává obrázky s různým počtem jednotlivých věcí. S pomocí asistentky nebo paní učitelky určuje, na kterém obrázku je věcí více a na kterém méně. Problém mu

činí až určování o jedno méně a o jedno více. Je potřeba chlapci slovně pomáhat a směřovat ho ke správné odpovědi. Samostatně tento úkol nesplní.

Ze základních geometrických tvarů chlapec v první fázi šetření pojmenoval pouze kruh, který nazval kolečkem. Ostatní geometrické tvary nepojmenoval. Nyní pojmenuje kromě kruhu, který stále nazývá kolečkem, i čtverec.

Dále chlapec dokáže seřadit pět stejných obrázků jiné velikosti od nejmenšího po největší. V druhé fázi šetření byl schopen i určit, který obrázek je nejmenší a největší. Pokud by ale bylo obrázků příliš mnoho, ztratil by orientaci a nevyznal se v nich. Proto je také důležité menší množství obrázků.

8. Emocionálně-sociální oblast

V této části jsme se zaměřili na odloučení od rodičů, adaptaci na změny, nové situace, na spolupráci s učitelkou, s ostatními dětmi a zapojení se do činnosti ve skupině.

Odloučení od rodičů zvládá chlapec bez komplikací. Do školky se těší, občas nechtěl ani odejít domů. Během dne neplakal, nevyžadoval maminku. Maminku volá v případě, kdy jsme po něm chtěli nějakou činnost, mu nelibou. Nelze ovšem posoudit, jak by zvládal odloučení od rodičů dlouhodobější charakteru (například škola v přírodě).

Chlapec se během doby mezi šetřením uzavřel více do vlastního světa plného tanků, zbraní, vojáků, „zombíků“. Vždy, když byl ve svém světě delší dobu, bylo těžké vrátit ho zpět do reality a připravit následně na novou situaci. Chlapec přijímá změny podle situace, nálady. Pokud není nikterak zabraný do činnosti, je schopen příjemnou změnu okamžitě. Pokud je ve „svém světě“, je nutné mu změnu činnosti, místa oznámit dostatečně dopředu.

Skupinové činnosti chlapec nevyhledával a nevyhledává. Neodrazuje ho skupina dětí kolem něj, ale spíše si chce dělat co chce on, nechce pracovat podle učitele. Dobrovolně se zapojí mezi ostatní, pokud ho daná činnost zaujme nebo pokud se dělá, co chce on. Ale i u této činnosti vydrží pouze krátkodobě.

9. Práceschopnost, koncentrace při činnosti

Předmětem hodnocení této části bylo zájem o činnosti úkolového typu, samostatnost při práci a soustředění. Chlapec nevykazuje žádný zájem o úkoly, vyhýbá se jim a odmítá je. Je nutné mu říct, že nyní se dělají úkoly a potom si bude zase hrát. Občas je nutné použít přísnější tón. Dále je důležité chlapec dostatečně motivovat k plnění úkolů, poskytnout odměnu.

Největší chlapcův problém, který se odráží i v ostatních výzkumných částech, je jeho soustředění. Chlapec se soustředí pouze krátkodobě, maximálně jednu minutu. Poté mu pozornost odbíhá k nepodstatným věcem. Je důležité s chlapcem pracovat samostatně v jiné místnosti nebo v oddělené části třídy.

10. Sebeobsluha

V této části jsme hodnotili chlapcovy hygienické návyky, návyky při oblékání a stolování. Návštěvu toalety zvládá chlapec bez komplikací, řekne si, pokud potřebuje. Mezi první a druhou fází výzkumu došlo k zlepšení v umývání rukou, není již potřeba ho na tuto činnost upozorňovat jako dříve. Používání mýdla ovšem nemá stále zafixované. Na zakrývání úst při zívání či kašláním je nutné ho upozornit.

V oblékání učinil chlapec také pokroky. Od první fáze výzkumu se začal orientovat v postupu při oblékání. Nyní ví, co si má obléci jako první a co následuje po tom. Pomoc v oblékání potřebuje při zapínání drobných knoflíků, zapínání zipu nebo zavazování tkaniček. Je ovšem nutné chlapci oznámit dopředu, že se půjde obléci a půjde ven. Pokud to neví včas, odmítá se obléci, křičí, bouchá, brečí. Také je důležitá motivace nebo direktivnější způsob. Velice často říká: „Pomož mi. Já to neumím.“

Při stolování chlapec stále neumí používat celý příbor. Používá pouze lžici, kterou drží bagrovým způsobem a po nápravě do správné polohy ji po chvíli přetočí zpět do polohy špatné. Po dokončení stolování je po něm velký nepořádek a bývá celý ušpiněný. Na úklid stolečku po svačině či obědu je nutné ho upozornit. Velký problém je s čekáním, kdy je netrpělivý a je potřeba ho zabavit.

6 Závěr

Porucha autistického spektra, pojem, který je v současné době stále více rozšířený. Řadí se mezi pervazivní vývojové poruchy a ovlivňuje celou osobnost dítěte. Mění jeho chování, možnosti socializace a samozřejmě možnosti vzdělávání. V současné době je velká část dětí s poruchou autistického spektra integrována v běžných mateřských školách. Integrace na běžné základní školy již není tak častá. Základní škola klade na děti nároky, které nejsou pro všechny děti s poruchou autistického spektra splnitelné. Prvním překážkou, při snaze o integraci, se může stát na běžnou základní školu.

Hlavním cílem výzkumu bylo analyzovat celkovou připravenost chlapce s poruchou autistického spektra k zápisu na běžnou základní školu a možnost následné integrace do běžné základní školy. K zpracování praktické části jsme použili výzkum kvalitativní. Celkovou připravenost chlapce k zápisu na základní školu jsme zjišťovali pomocí úkolů z oblastí grafomotoriky a vizomotoriky, sluchového vnímání, zrakového vnímání, verbální a neverbální komunikace, základních matematických představ, vnímání prostoru a vnímání času, emocionálně-sociální zralosti, koncentrace při činnosti a sebeobsluhy. Výzkum probíhal ve dvou etapách s půlročním rozestupem. Chlapci jsme dali vždy stejné úkoly, výsledky si aznamenali a na závěr vzájemně porovnali.

Z výzkumu jednotlivých částí jsme zjistili následující poznatky. Po grafomotorické stránce neměl chlapec při psaní stále zafixovaný špetkový úchop, proto používal speciální pero stabilo easy. V grafomotorických prvcích udělal během půl roku pokrok, ale stále nebyly na úrovni jeho věku. V oblasti řeči měl problémy se zájmeny. Užíval špatné zájmena a špatné skloňování zájem. Ve sluchovém vnímání se vyskytovaly velké nedostatky s analýzou a syntézou slova, interpretací příběhu nebo pohádky. Další problematickou oblastí byla časová posloupnost a pojmy včera, předevčírem, zítra a pozítří. V těchto pojmech se chlapec ztrácel a nebyl schopný je použít. V základních matematických představách mu činilo problém počítat nad deset a pojmenování geometrických tvarů. Největší problém měl chlapec se soustředěním. Plně soustředit se dokázal jen na krátkou chvíli, poté odbíhal od tématu, utíkal pryč. Tento problém se soustředěním měl vliv na výkony ve všech zkoumaných oblastech. Dále jeho výkony při zpracovávání úkolů ovlivňovala jeho nálada, aktuální zdravotní stav nebo také počasí.

Chlapec odvedl dobré výkony, ale pro základní školu by byly nedostačující. Jeho vědomosti nebyly tak bohaté, jak se u předškolních dětí očekává. Měl velké problémy se soustředěním, koncentrací a dostačující práceschopností. Jeho zákonný zástupce, maminka, dlouho dobu uvažovala o chlapcově integraci za podpory asistenta pedagoga v běžné základní škole. Snažila se ho všestranně rozvíjet, konzultovala potřebné věci s chlapcovou třídní učitelkou, chlapcovou asistentkou i paní ředitelkou ze základní školy. Chlapec měl možnost integrace ve své spádové škole v městské části Brno-Tuřany. Ve třídě by měl vyhrazené místo, kde by měl soukromí, aby nebyl rozptylován a mohl v klidu pracovat a soustředit se. Ve třídě by ale nebyl snížený počet žáků, celkem by tam bylo kolem dvaceti pěti dětí. Toto velké množství dětí by pro chlapce nebylo vhodné. Dále by s ním asistentka pedagoga bývala pouze v dopoledních hodinách a po zbytek doby by musel chlapec být sám. Proto po konzultaci s paní ředitelkou i paní učitelkou rozhodla dát chlapec na školu praktickou.

Porucha autistického spektra má nekonečně mnoho variací a nelze najít dva jedince se stejnými projevy. Proto je vhodné pečlivě zvážit, zda je inkluze pro dané dítě vhodná. V současné době jsou podmínky pro začlenění dětí na dobré úrovni, od září však vstoupí v planost nová vyhláška 27/2016, Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, díky které by mohla být inkluze pro děti s poruchou autistického spektra efektivnější.

„Smějete se, že jsem jiný.

Já se směju, že jste všichni stejní. “

Adéla Kostíková

Seznam použité literatury

- BÁRTLOVÁ, Sylva, Petr SADÍLEK a Valérie TÓTHOVÁ. *Výzkum a ošetrovatelství*. Brno: Národní centrum ošetrovatelství a nelékařských zdravotnických oborů, 2005. ISBN 80-7013-416-X.
- BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: texty k distančnímu vzdělávání*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2007, 247 s. ISBN 978-80-7315-158-4.
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2010, iii, 100 s. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 9788025125694.
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výskumu*. 4., roš. vyd. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2008. 269 s. ISBN 978-80-223-2391-8.
- GILLBERG, Christopher. *Autismus - zdravotní a výchovné aspekty: výchova a vzdělávání dětí s autismem*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2003, 122 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-856-2.
- HRDLIČKA, M.; KOMÁREK, V. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. Praha: Portál, 2004. 208 s. ISBN 80-7178.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výskumu: základy kvantitativního výskumu*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika. ISBN 978-80-274-1369-4.
- JEŘÁBKOVÁ, Kateřina. *Školská integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013, 129 s. ISBN 978-80-244-3730-9.
- JESENSKÝ, Ján. *Kontrapunktů integrace zdravotně postižených*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1995, 175 s. Folia paedagogica specialis. ISBN 80-7184-030-0
- KROPÁČKOVÁ, Jana. *Budeme mít prvňáčka: pro rodiče dětí od 5 let*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 158 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 9788073673598.
- KUTÁLKOVÁ, Dana. *Jak připravit dítě do 1. třídy*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014, 196 s. ISBN 978-80-247-4856-6.

- KUTNOHORSKÁ, Jana. *Výzkum v ošetrovatelství*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2713-4.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Výbor z díla*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005, 445 s. ISBN 9788024610566.
- NĚMEC, J. 2009. Asistenti pedagogů in PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vydání. Praha: Portál. s. 936. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-7184-569-0.
- PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
- RICHMAN, Shira. *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. Vyd. 2. Překlad Miroslava Jelínková. Praha: Portál, 2008, 122 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-424-3.
- SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika: prevence a diagnostika, terapie a poradenství, vzdělávání osob s různým postižením, člověk s handicapem a společnost*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 160 s. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024717333.
- SPÁČILOVÁ, H. *Pedagogická diagnostika v primární škole*. Olomouc: UP, 2003. ISBN 80-7178-544-X.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006. 453 s. ISBN 80-736-091-7.
- TOMÁŠOVÁ, Alexandra. *Mateřskou školou ke školní připravenosti*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2012, 145 s. ISBN 978-80-7464-231-9.
- VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003, 322 s. ISBN 80-244-0698-5.

VALENTA, Milan. *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. 5., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Parta, 2013, 495 s. ISBN 978-80-7320-187-6.

VOCILKA, Miroslav. *Autismus: [metodická příručka pro učitele speciálních škol a vychovatele ústavů sociální péče pro mentálně postiženou mládež]*. Praha: Tech-market, 1996, 116 s. ISBN 80-902134-3-x.

VOSMIK, Miroslav a Lucie BĚLOHLÁVKOVÁ. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 197 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-687-2.

Internetové zdroje

Grafomotorika.eu. *Úchopy* [online]. Praha: Copyright, 2012 [cit. 2016-06-18]. Dostupné z: <http://www.grafomotorika.eu/uchopy-psaciho-nacin>

Jak správně psát, jak správně kreslit. *Příklad správného a špatného psaní* [online]. Praha: Copyright, 2015 [cit. 2016-06-18]. Dostupné z: <http://www.jak-spravne-psat.cz/priklad-spravneho-a-spatneho-psani/>

Prezi. *Citáty a fakta o autismu* [online]. 2013 [cit. 2016-06-21]. Dostupné z: <https://prezi.com/iepxjswtb19j/citaty-a-fakta-o-autismu/>

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. [online] [cit. 2014-05-30]. Dostupné z a: < <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1> >

Seznam obrázků

Obrázek 1: <i>Správné držení psacího náčiní</i>	34
Obrázek 2: <i>Správné sezení při psaní</i>	34

Seznam tabulek

Tabulka 1: <i>Klíčové kompetence</i>	13
Tabulka 2: <i>Stupně pedagogické integrace</i>	15
Tabulka 3: <i>Srovnávání kvalitativně a kvantitativně orientovaného výzkumu</i>	28

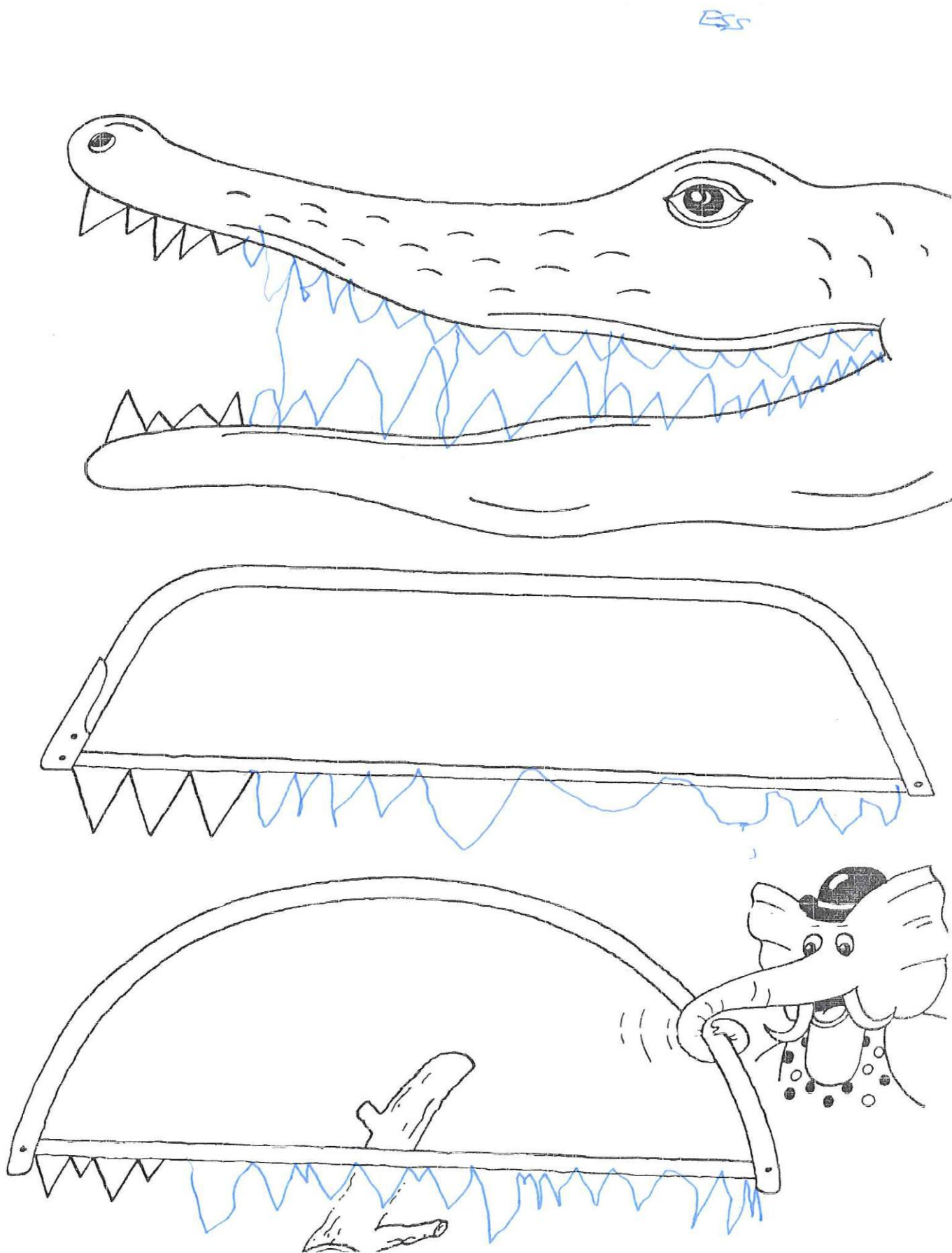
Seznam příloh

- Příloha č. 1** *Grafomotorické prvky – ostré špice, 16.2.2015*
- Příloha č. 2** *Grafomotorické prvky – horní smyčka, 23.2.2015*
- Příloha č. 3** *Pracovní list na uvolnění ruky před psaním, 26.5.2014*
- Příloha č. 4** *Určení rýmující se dvojice, 25.2.2015*
- Příloha č. 5** *Odlišení shodného a neshodného obrázku, 20.5.2014*
- Příloha č. 6** *Odlišení shodného a neshodného obrázku, 17.2.2015*
- Příloha č. 7** *Seřazení obrázku z několika částí, 24.2.2015*
- Příloha č. 8** *Seřazení obrázku dle časové posloupnosti, 18.2.2015*
- Příloha č. 9** *Určení počtu stejně, méně, více, 18.2.2015*
- Příloha č. 10** *Určení počtu o jedno méně, o jedno více, 26.2.2015*
- Příloha č. 11** *Kresba maminky*
- Příloha č. 12** *Kresba domu*

ANOTACE

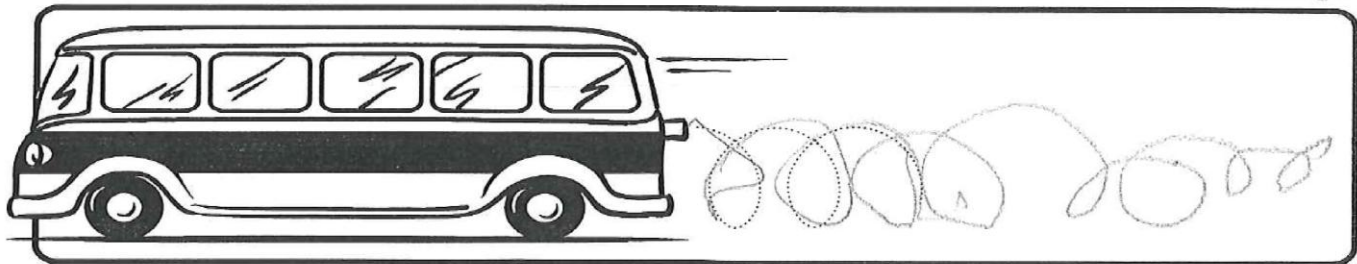
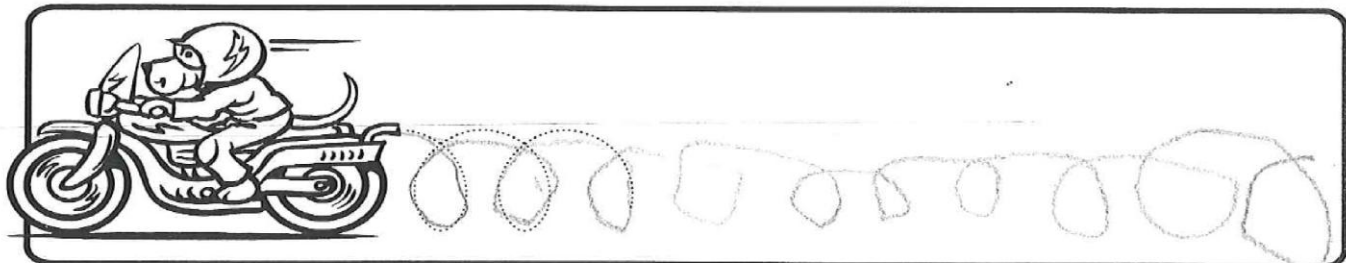
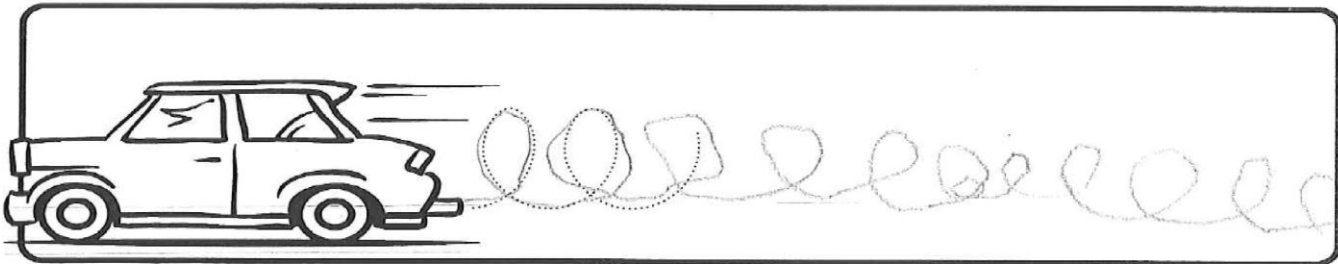
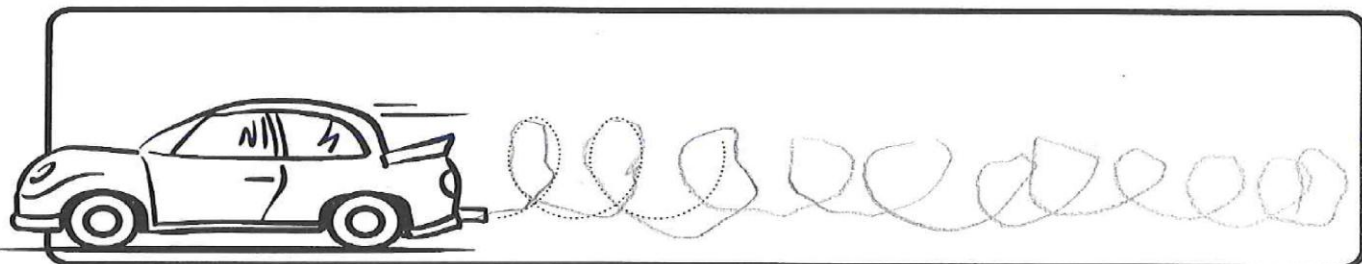
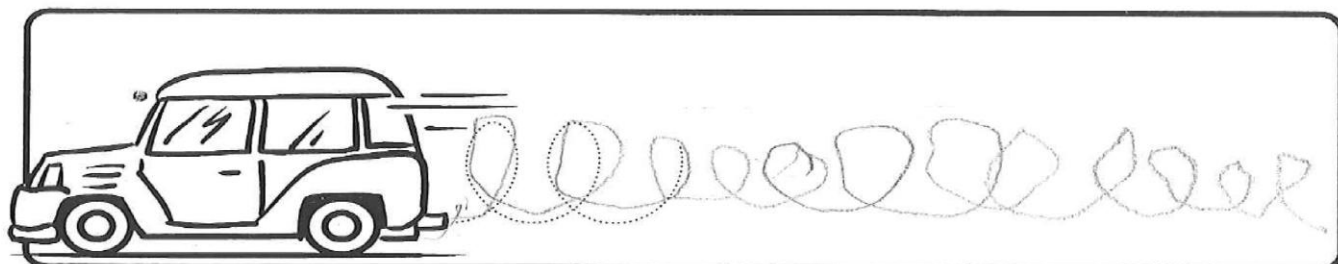
Jméno a příjmení:	Veronika Hiclová
Katedra nebo ústav:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Oldřich Müller, Ph.D.
Rok obhajoby:	2016

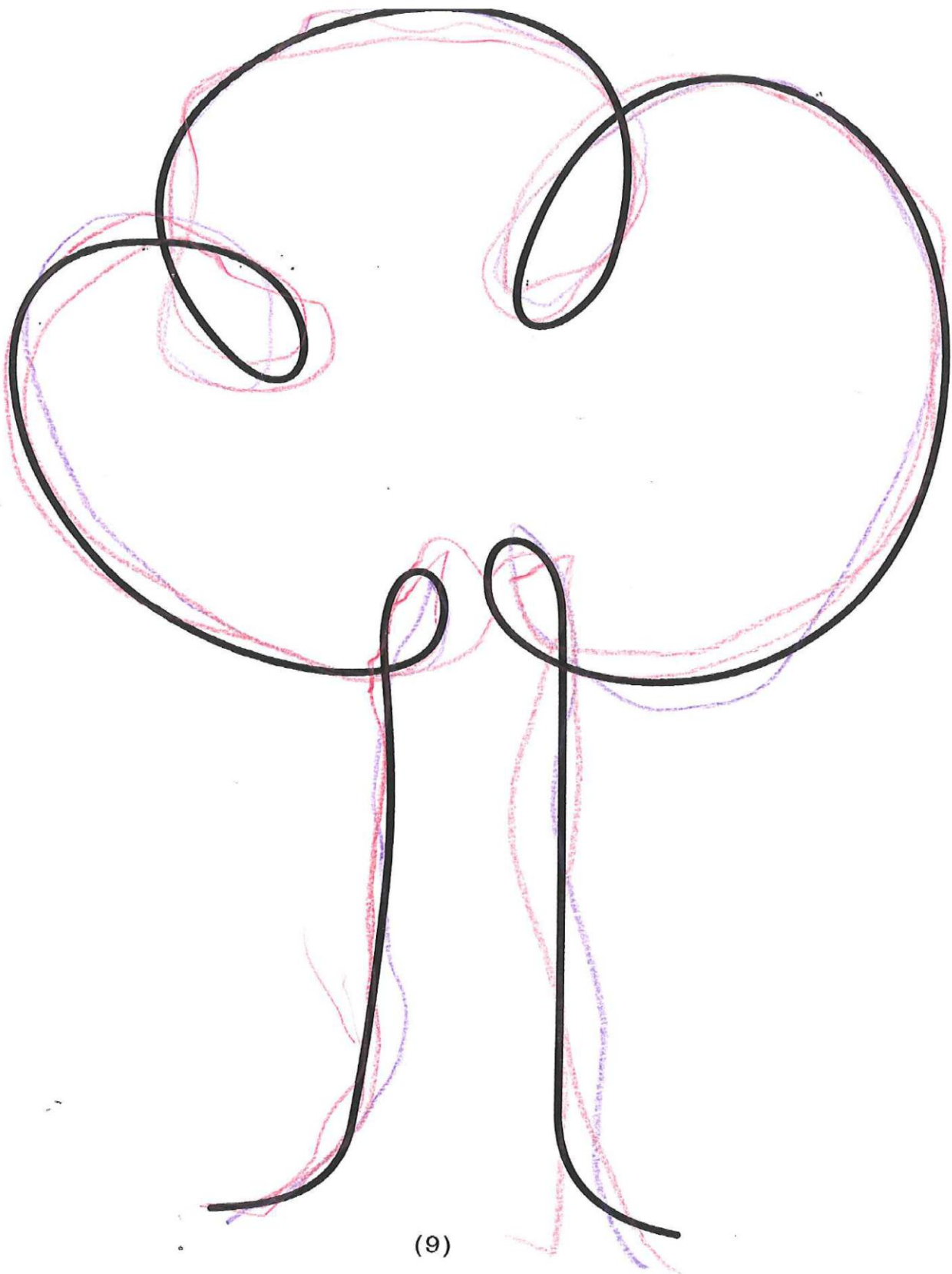
Název práce:	Přípravenost dítěte s poruchou autistického spektra k zápisu na běžnou školu a jeho následná integrace v městě Brně
Název v angličtině:	Readiness of a child with autism spectrum disorder for admission to ordinary school and his subsequent integration in Brno
Anotace práce:	Bakalářská práce se v teoretické části zabývá vymezením základních pojmů školní zralosti a znaky školní zralosti. Dále se teoretická část zaměřuje na integraci, hlouběji se věnuje školské integraci a jejich slabých a silných stránkách. Poslední část je věnována autismu a pervazivním vývojovým poruchám. Praktická část je zaměřena na výzkum chlapce s autismem a jeho připravenost k zápisu na běžnou základní školu a možnost následné integrace v městě Brně.
Klíčová slova:	školní zralost, znaky školní zralosti, zápis na základní školu, školská integrace, znaky školské integrace, slabé a silné stránky integrace, autismus, klasifikace pervazivních poruch
Anotace v angličtině:	In theoretical part, bachelor thesis deals with the definition of basic concepts of school readiness and signs of school readiness. Furthermore, the theoretical part focuses on the integration, and in more detail on school integration, its strengths and weaknesses. The last section is devoted to autism and pervasive developmental disorders. The practical part is focused on the research of a boy with autism, on his readiness to elementary school registration, and on the possibility of his subsequent integration in Brno.
Klíčová slova v angličtině:	school readiness, sign of school readiness, admission to ordinary school, school integration, school integration features, the strengths and weaknesses of integration, autism, pervasive disorder classification
Přílohy vázané v práci:	1 CD ROM
Rozsah práce:	69 stran
Jazyk práce:	Český jazyk



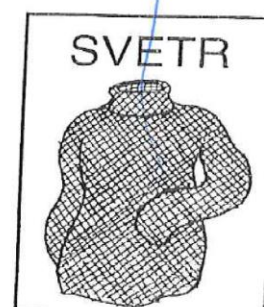
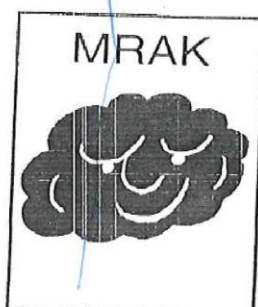
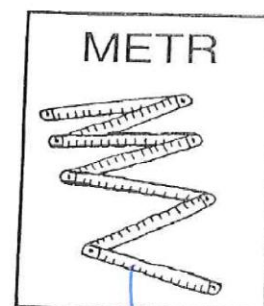
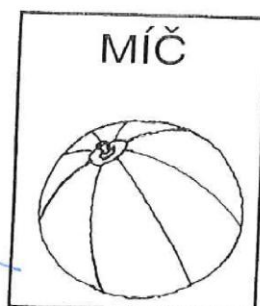
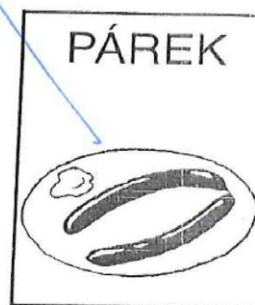
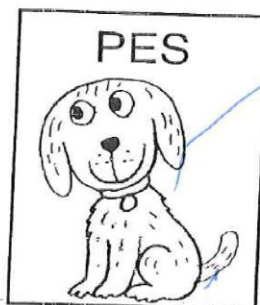
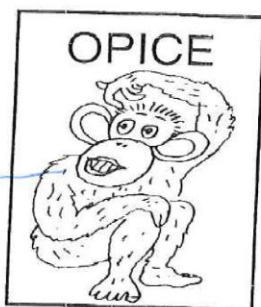
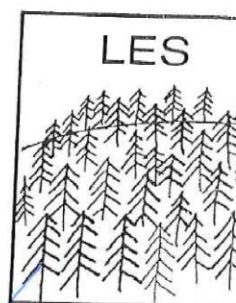
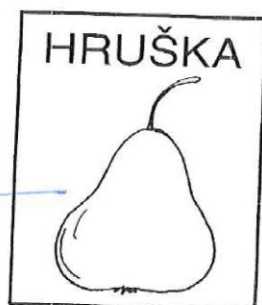
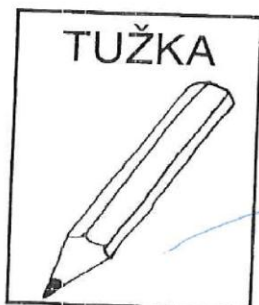


Někdo jezdí na prázdniny i jinými
dopravními prostředky než vlakem.
Osobní auta, autobusy a motorky mají výfuk,
ze kterého se kouří.
Dokreslete kouř z výfuku u těchto dopravních prostředků.

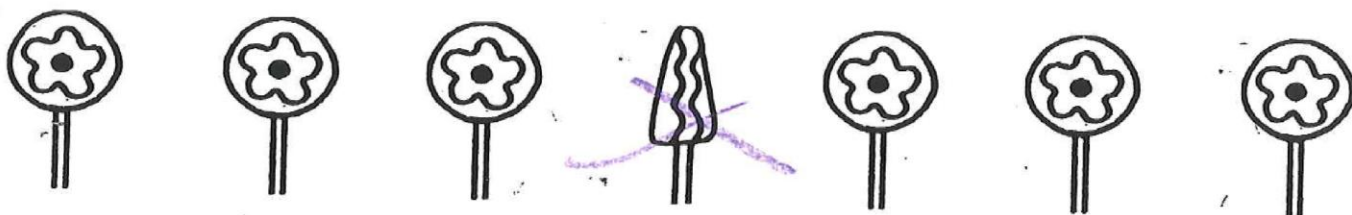
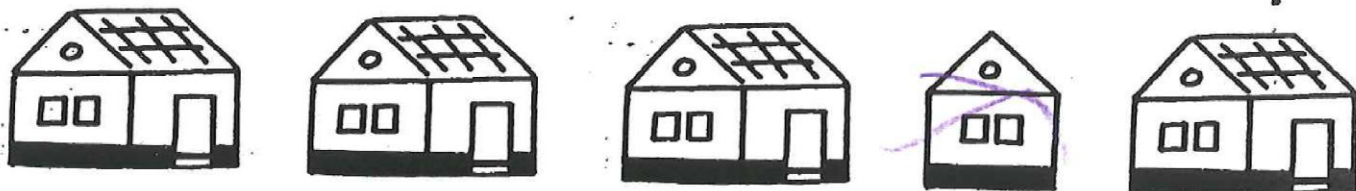
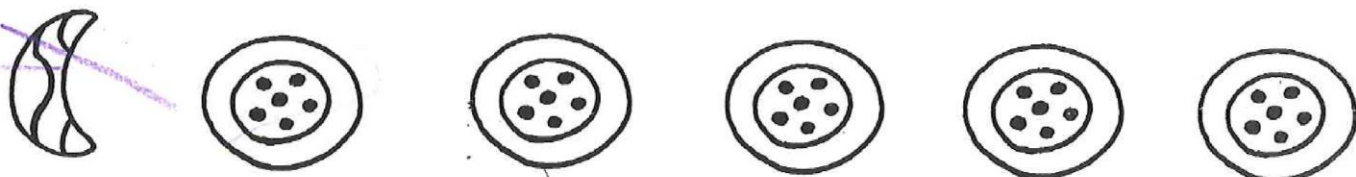
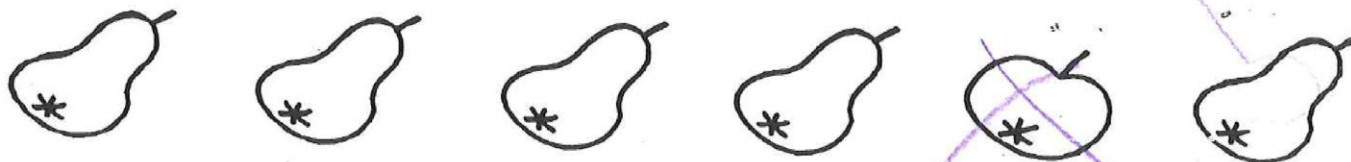




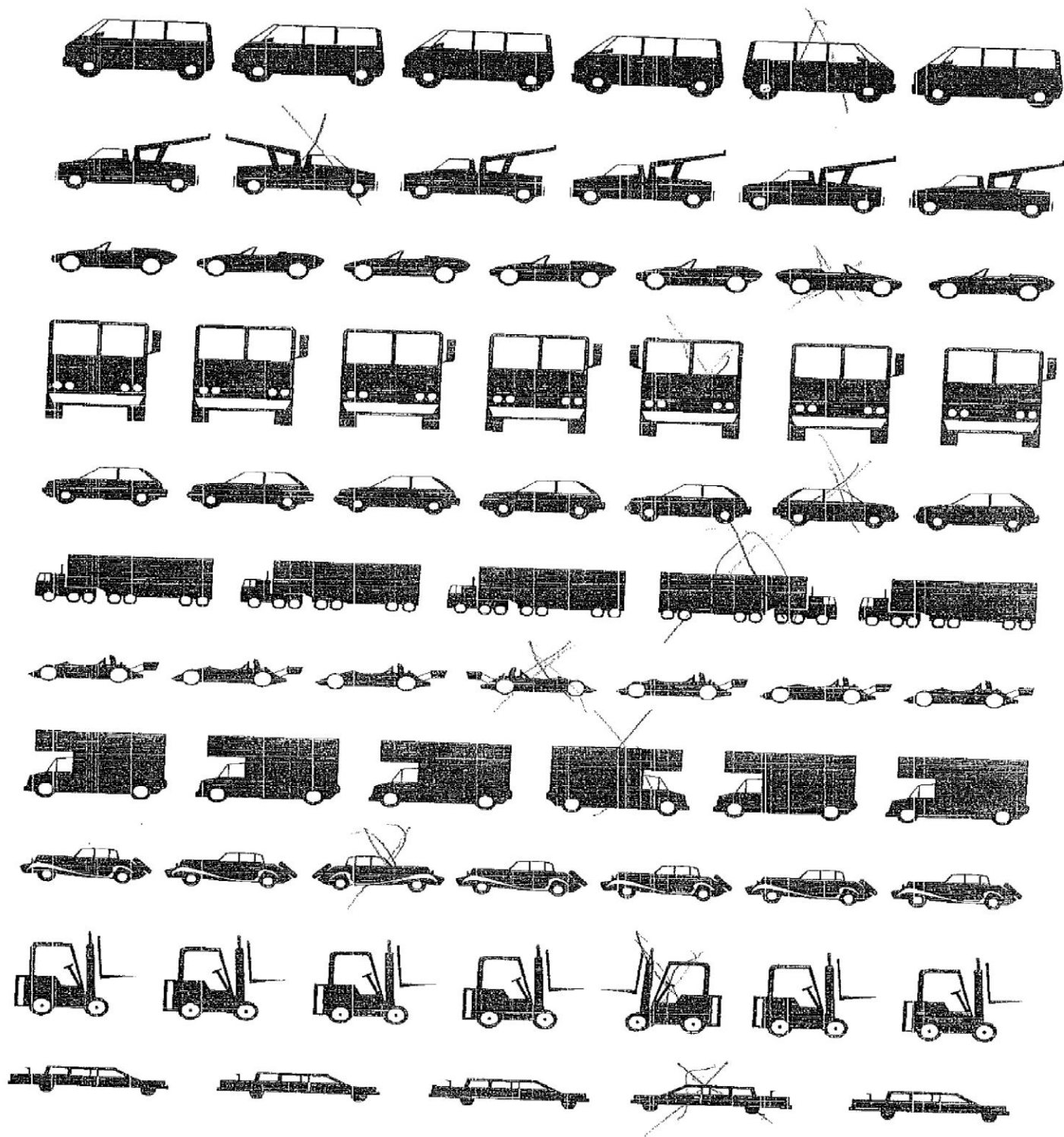
Spoj čarou slova, která se rýmuji.



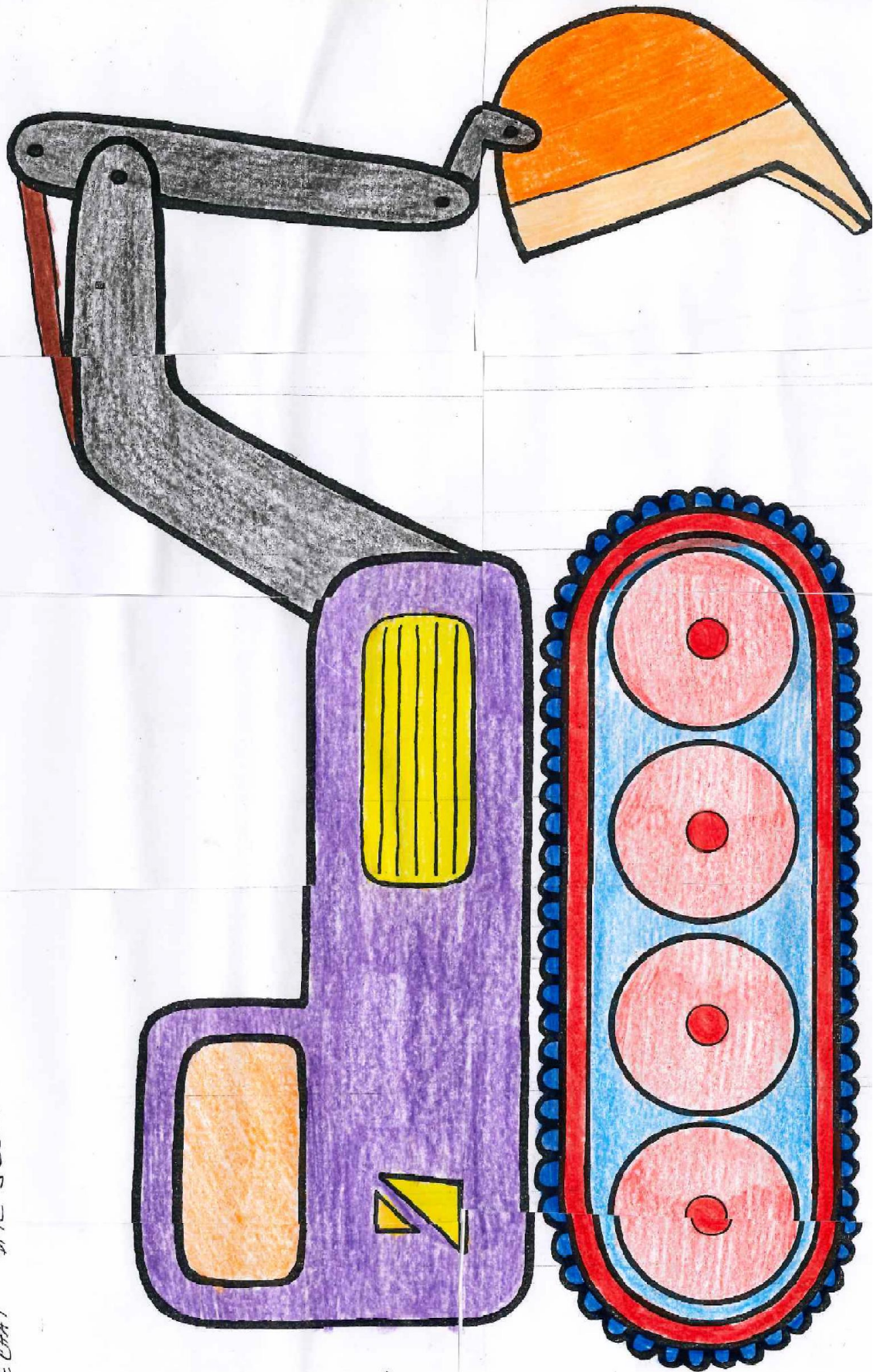
Který obrázek je jiný než ostatní? Vybarvi ho.



Označ v řadě jiný obrázek.

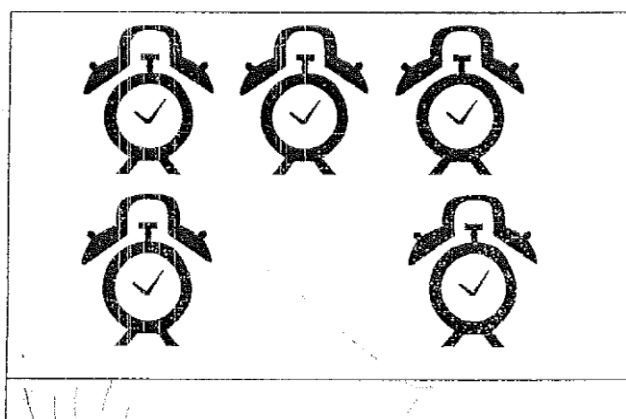
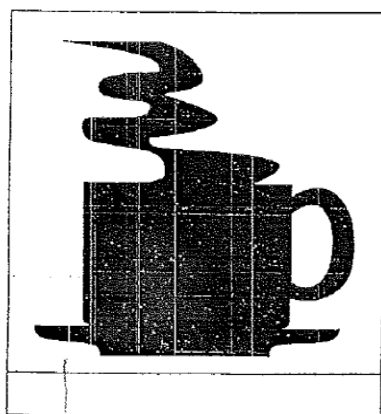
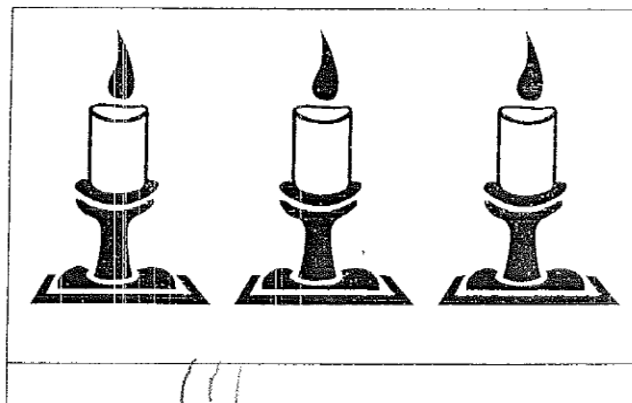
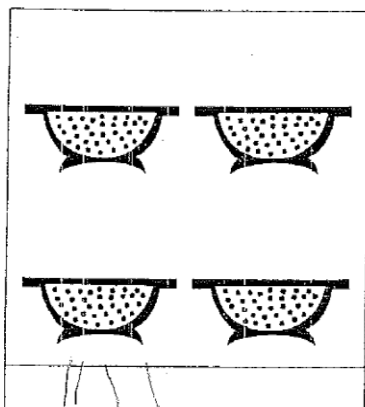
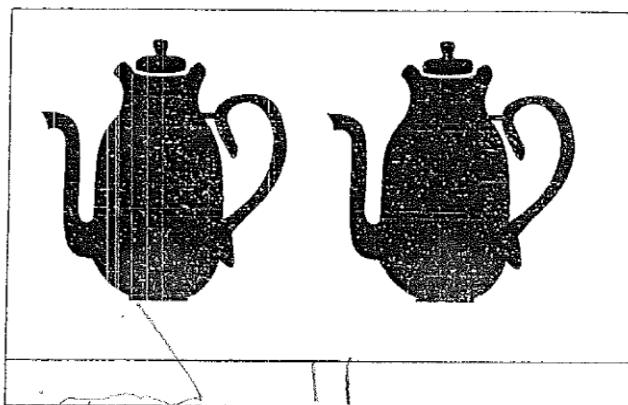
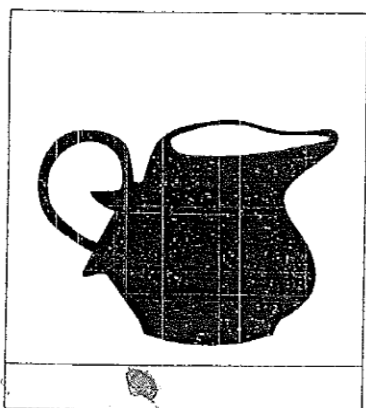


NUŽKY KAZISVĚTKY
ZOKSTĚHAT - 10 KS
NECHAT DĚVĚ SLEPIT





Nakresli stejný počet teček, jako je na obrázku předmětů.



Nakonec byli medvídek i veverka rádi, když je děti pozvaly stavět sněhuláky. Brusle jim rádi vrátili. Dělat koule na sněhuláka, šlo medvídkovi moc dobře, ještě lépe a rychleji než dětem. Válel se při tom ve sněhu a někdy nebylo poznat, co je medvěd a co pouze sněhová koule. Zato veverka na válení koulí neměla sílu a sněhuláků postavila méně než děti.

Pojem o jedna méně, o jedna více. Na levou stranu pod symbol veverky dítě kreslí o jeden prvek méně (mohou být i tečky), než je uprostřed, na pravou stranu o jeden prvek více.

