



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Bakalářská práce

# Příprava předškolního dítěte s PAS na vstup do školy

Vypracovala: Pavlína Svobodová

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

České Budějovice, 2022

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Českých Budějovicích dne 31.března 2022

Pavλίna Svobodová

## **Poděkování**

Děkuji PaedDr. Heleně Havlisové, Ph.D. za odborné vedení, vzácné připomínky a rady během tvorby bakalářské práce. Rovněž děkuji všem, kteří mě po celou dobu studia a psaní práce podporovali a stáli při mně, konkrétně velké poděkování patří mé rodině, přátelům a kolegyním z mateřské školy.

## **Abstrakt**

Bakalářská práce se zabývá přípravou předškolního dítěte s poruchou autistického spektra (PAS) na vstup do základní školy. Hlavním cílem bakalářské práce je ověřit možnosti využití Edukačně-hodnotícího profilu dítěte s poruchou autistického spektra do sedmi let při uplatňování individuálně zaměřených způsobů přípravy na vstup do školy. Teoretická část této bakalářské práce se zabývá PAS neboli pervazivními vývojovými poruchami. K PAS se velmi často přidružují i jiné vývojové poruchy, proto je práce zaměřena i na mentální retardaci. V praktické části je prezentován kvalitativní výzkum, který je provedený v mateřské škole zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona. Jsou zde prezentovány kazuistiky vybraných dětí. Tato část se zaměřuje na možnosti využití Edukačně-hodnotícího profilu k vytvoření plánu individuální intervence. Za pomoci pozorování a přímé práce s dítětem jsou jednotlivé položky v profilu vyplněny a na podkladě jeho hodnocení je stanoven stupeň vývojové úrovně dítěte předškolního věku. V praktické práci je zjištěno, že Edukačně-hodnotící profil je plně postačující pro poskytnutí individuální intervence konkrétnímu dítěti s PAS.

## **Klíčová slova**

Poruchy autistického spektra; předškolní věk; edukačně hodnotící profil; povinná školní docházka

## **Abstract**

This bachelor's thesis describes the preparation of a preschool child with autism spectrum disorder for compulsory school attendance. The aim of this bachelor thesis is to verify possibilities for using the educational evaluation profile of a child with autism spectrum disorder up to age of 7 while using individually focused ways for elementary school preparation. The theoretical part of this bachelor thesis is focused on pervasive developmental disorders. Other developmental disorders are very often associated here and therefore is also focused on mental retardation. The practical part shows the qualitative research which is conducted in a kindergarten established under Section 16 paragraph 9 of the Czech education act. Case studies of selected children are presented here and possibilities of using the educational evaluation profile for creating an individual intervention plan are shown. Individual items in the profile are filled in with the assistance of observation and practical experience with the child. Based on the evaluation, the child's level of development is determined. The outcome of the practical part is that the educational evaluation profile is fully sufficient for providing an individual intervention of particular child with autism spectrum disorder.

## **Keywords**

Autism spectrum disorder; preschool age; educational evaluation profile; compulsory schooling

## Obsah

|  |    |
|--|----|
| Úvod .....   | 7  |
| 1 Vymezení pojmu PAS .....   | 8  |
| 1.1 Příčiny vzniku PAS .....   | 8  |
| 1.2 Projevy PAS .....  | 10 |
| 1.3 Vývojové zvláštnosti dítěte předškolního věku s PAS .....                                    | 12 |
| 2 Vymezení pojmu mentální retardace.....   | 14 |
| 2.1 Příčiny vzniku mentální retardace.....   | 15 |
| 2.2 Projevy mentální retardace.....  | 15 |
| 2.3 Vývojové zvláštnosti dítěte předškolního věku s mentální retardací .....                     | 17 |
| 3 Možnosti vzdělávání dětí předškolního věku s PAS a mentální retardací.....                     | 20 |
| 3.1 Vzdělávání předškolních dětí s PAS.....  | 20 |
| 3.2 Vzdělávání předškolních dětí s mentální retardací.....                                       | 21 |
| 4 Příprava předškolního dítěte pro vstup do školy .....  | 22 |
| 4.1 Příprava zdravého dítěte v běžné mateřské škole .....  | 22 |
| 4.2 Příprava dítěte s PAS na povinnou školní docházku .....                                      | 25 |
| 4.3 Příprava dítěte s mentální retardací na povinnou školní docházku.....                        | 27 |
| 5 Stanovení hlavního cíle práce a metodologie výzkumného šetření .....                           | 29 |
| 5.1 Cíle práce.....  | 29 |
| 5.2 Metodologie šetření.....   | 29 |
| 6 Popis průběhu šetření .....  | 31 |
| 6.1 Popis mateřské školy zřízené podle §16 odst. 9 školského zákona .....                        | 31 |
| 6.2 Popis třídy pro děti s PAS .....   | 32 |
| 6.3 Charakteristika Třídního vzdělávacího programu .....   | 36 |
| 7 Edukačně-hodnotící profil dítěte s poruchou autistického spektra (do 7 let) .....              | 38 |
| 7.1 Kazuistiky vybraných dětí a posouzení vývojové úrovně dle Edukačně-hodnotícího profilu ..... | 38 |
| 7.2 Vyhodnocení EHP a návrh individuálního programu přípravy .....                               | 54 |
| 8 Diskuze, závěr šetření.....  | 62 |
| 9 Závěr.....   | 67 |
| 10 Seznam použitých zdrojů .....   | 69 |

## Úvod

Tématem předložené bakalářské práce je příprava předškolního dítěte s poruchou autistického spektra (PAS) na vstup do školy. Volba tématu práce byla pro mě již od počátku jasná. Přála jsem si, aby téma, o kterém budu psát, vycházelo z mé profese, a to učitelky působící ve třídě pro děti s PAS. PAS mohou být kombinovány i s jinými poruchami či handicapy psychického nebo fyzického rázu, jedná se třeba o mentální retardaci, epilepsii, poruchu aktivity a pozornosti, vývojovou poruchu motorických funkcí nebo poruchy řeči. Proto je bakalářská práce zaměřena také na tuto vývojovou poruchou mentální retardace.

Práce se skládá ze dvou hlavních částí a ty se následně člení na jednotlivé kapitoly a podkapitoly. Část teoretická nabízí obecný vhled do poruch autistického spektra a mentální retardace. Jsou zde popsány podstaty pojmů poruch, vysvětleny možnosti vzdělávání dětí s daným postižením a jak probíhá příprava těchto dětí pro snadnější vstup do školy. Čtenář se také dozví, jak vypadá příprava dětí bez handicapu na proces povinné školní docházky.

Praktická část bakalářské práce se věnuje současným možnostem předškolní výchovy a vzdělávání dětí s PAS v kombinaci s mentální retardací. Jsou zde uvedeny tři kazuistiky dětí, které navštěvují autistickou třídu, kde pracuji. U jednoho chlapce se diagnóza poruchy autistického spektra kombinuje i s mentální retardací. Hlavním cílem je najít a ověřit možná řešení, která dlouhodobě přispějí ke zlepšení málo rozvinutých oblastí u dětí s PAS a připraví je tak na novou životní etapu, a to etapu školáka. Každé dítě s tímto závažným postižením je jiné, a proto každé potřebuje trochu odlišnou strategii vzdělávání a jinou speciální péči.

K naplnění hlavního cíle je využit metodický materiál Edukačně hodnotící profil dítěte s poruchou autistického spektra do sedmi let (EHP). Tento materiál je používán při tvorbě plánu intervence, která je dítěti s PAS zajišťována individuálně. Na základě využití EHP lze stanovit vývojovou úroveň dítěte s ohledem na specifika PAS, jsou v něm zaznamenávány pokroky, případně stagnace v jednotlivých oblastech, dále ukazuje možnosti speciálně-pedagogické intervence a stává se pomocníkem při dalším rozvoji dítěte.

## **1 Vymezení pojmu PAS**

Poruchy autistického spektra (dále PAS), patří k nejzávažnějším poruchám dětského mentálního vývoje. Lze je označovat za pervazivní vývojové poruchy, které poukazují na závažnost onemocnění. Výraz pervazivní je možné přeložit jako všepronikající a znamená, že je do hloubky zasaženo více oblastí ve vývoji dítěte, a to především oblasti sociální interakce, komunikace a představitosti. Dochází k tomu, že dítě s tímto postižením jinak vnímá a prožívá některé situace a špatně vyhodnocuje informace, které k němu přicházejí. Tím pádem se chová odlišným způsobem než dítě stejné mentální úrovně. Tato porucha zasahuje celou osobnost a provází ji po celý život, v závislosti na věku a stupni celkového mentálního postižení může měnit svou intenzitu. Projevy lze pomocí správného výchovně vzdělávacího působení zmírnit (Thorová, 2016).

Podle Hrdličky a Komárka (2014) zůstanou dvě třetiny autistů i v dospělosti handicapovány a stávají se trvale závislými na péči rodiny či různých typů zařízení. Přibližně třetina autistů, především těch vysoce funkčních, má předpoklady alespoň částečné samostatnosti. Jestli se tyto předpoklady úspěšně rozvinou, záleží hlavně na nabídce speciálních programů, jako jsou programy časné diagnostiky a intervence, dlouhodobé edukační, tréninkové a rehabilitační programy.

PAS nelze diagnostikovat pouze na základě několika projevů, ale musí se prokázat potíže ve všech specifických oblastech. K PAS se mohou přidružit jiné poruchy nebo nemoci, avšak diagnóza je stanovena bez ohledu na to, zda je či není přítomna jiná porucha. Z tohoto důvodu bývá proces diagnostiky značně ztížen. PAS bývají nejčastěji spojovány s mentální retardací. Další poruchy, které mohou být přidružené k autismu jsou epilepsie, ADHD nebo ADD, vady řeči, sluchu či zraku (Thorová, 2016).

### **1.1 Příčiny vzniku PAS**

Doposud se nepodařilo konkrétní příčinu PAS odhalit. Existuje totiž různorodost a komplexnost v projevech PAS, což vede k tomu, že výsledky vědeckých výzkumů jsou stále rozdílné a rozporuplné. Vznik těchto poruch se snažilo vysvětlit mnoho teorií. Jednou z nich byla psychoanalytická teorie, která vysvětlovala autismus jako emocionální poruchu.



Americký psychiatr Leo Kanner se domníval, že za příčinu autismu jsou odpovědni především citově chladní a sobečtí rodiče. Podezřívá je, že se ke svému dítěti chovají jako k předmětu, mají k němu odmítavý a negativní postoj, zajímají se pouze o své vlastní problémy a potřeby. Pro emočně chladné a odtažené ženy vymyslel slovní spojení „matka chladnička“ (Pastieriková, 2013).

Thorová (2016) dále uvádí, že americká pediatrička a psychoanalytička Margaret Mahlerová řadí autismus mezi vývojové psychózy. Její teorie předpokládá, že každé zdravé dítě je v počátcích svého života autistické. Nereaguje na svět kolem sebe a nekomunikuje. Další vývoj dítěte záleží na jeho matce. Pokud o něj dostatečně nepečuje a není emocionálně vřelá, tak dítě zůstává i nadále autistické.

Etolog Nikolaas Tinbergen považoval za příčinu autismu vliv vnějšího prostředí. Podle něho jsou lidé s autismem obětí stresu a nátlaku okolí. Projevuje se u nich porucha afiliace – abnormálnosti ve vyhledávání společnosti lidí v důsledku úzkostných neuróz. I když v Tinbergenově názoru dochází k záměně následku za příčinu, je tento model některými autory považován za přínosný, zejména ve spojení s rituály autistických osob (Hrdlička & Komárek, 2014). Teprve až americký psycholog Bernard Rimland, který byl sám otcem dítěte s PAS, odmítl teorii o rodičovské vině (Thorová, 2016).

Moderní vědecké studie pojmají autismus jako důsledek geneticky podmíněných změn v mozkovém vývoji. Odborníci z celého světa se shodují, že PAS jsou považovány za vrozené a jsou způsobeny narušeným vývojem centrální nervové soustavy. Významnou roli mají genetické faktory. Odlišný počet genů se v různé míře může podílet na vzniku autismu. Mladší sourozenec dítěte s PAS má riziko oproti běžné populaci zvýšené několikanásobně. Pokud se u rodičů se objeví anomálie v komunikaci či chování, je pravděpodobné, že se tyto vady vyvinou i u jejich potomků (Žampachová & Čadilová, 2012a).

Jak uvádí Bazalová (2017) ve výčtu dalších možných vlivů podílejících se na vzniku PAS mohou figurovat například metabolické, environmentální, ale též virové faktory, kdy se vlivem některých látek (rtuť, glutamát, hliník) naruší imunita mozku. Dále teratogeny působící na plod, styl života matky nebo jakákoliv vakcína. Autorka ve své knize zmiňuje příběh matky, která se domnívá, že dcera „získala“ autismus po očkování. „Dcera se narodila předčasně v sedmém měsíci. Opoždění rychle doháněla a měla se k světu.

Brzo žvatlala, zajímala se o vše kolem sebe. Po očkování se vše začalo měnit: jako by se obracela do sebe, byla tišší a tišší, přestala se zajímat o dění kolem, zajímaly ji jen ručičky. Nejdříve začala chodit, pak teprve lézt, zajímala se o technické prvky, hadici od pračky, vypínače, zavírání a otvírání dveří, neadekvátně reagovala na smrkání a kašlání lidí kolem sebe, na nepříjemné zvuky. Fascinovala ji reklama, u které ustrnula, nesměli jsme přepnout televizi jinak nastal řev. Ze zkušeností s vývojem starších dětí jsme zhruba věděli, jak by to přibližně mělo vypadat, i když jsme si uvědomovali, že každé dítě je jiné a jinak se vyvíjí“ (Bazalová, 2017, s. 13).

Dalšími riziky pro vznik autismu může být průběh těhotenství matky, předčasný porod nebo komplikace při porodu. Někteří autoři studií uvádějí jako rizikové faktory užívání antidepressiv nebo valproátu, léku určeného k léčbě epilepsie. Významným rizikem je také špatný zdravotní stav matky, příliš vysoký věk rodičů nebo nízký věk matky při porodu. Vyšší riziko porodu s dítětem s PAS bylo dále zjištěno u matek trpících virovou infekcí (Šporclová, 2018).

Jak vyplývá z výše uvedeného, neexistuje jediný faktor, který by byl zodpovědný za rozvoj této poruchy. Významnou roli zde hrají genetické faktory, užívání medikace, infekční onemocnění, rizikové faktory spojené s těhotenstvím a porodem, chemické procesy v mozku nebo vlivy prostředí (Šporclová, 2018).

## **1.2 Projevy PAS**

Jak již bylo definováno na začátku kapitoly, nejčastější projevy se objevují v omezení sociálního kontaktu, narušení vývoje řeči nebo vymizení řeči a narušení v oblasti představitivosti, která souvisí se stereotypními zájmy, projevy a hrou. U každého jedince s PAS se nachází odlišná míra příznaků, proto ke každému musíme přistupovat individuálně a dle jejich možností a schopností (Bazalová, 2017).

### **Abnormality v oblasti sociální interakce**

Některé děti s autismem se lidem vyhýbají, jiné jsou naopak v sociálním kontaktu nepřiměřeně aktivní. V metodice od Žampachové a Čadilové (2012a) se dočteme o třech typech sociálního chování. Typ pasivní neinicuje kontakty s vrstevníky ani dospělými, nezapojuje se do společných aktivit, neodpovídá na kladené otázky. Velmi často působí samotářským dojmem. Aktivní děti se snaží až nevhodným způsobem navázat vztahy

se svými vrstevníky, upoutávají na sebe pozornost, působí neúnavně a zároveň dochází k tomu, že je kolektiv vrstevníků často vyčleňuje a odmítá. Vyvolávají pocit nevychovaných a „otravných“ dětí. Poslední typ se nazývá formální. Chování těchto dětí se dosti podobá chování dospělých. Společnost takového chování může vnímat jako nadřazené a poučující, a proto tito jedinci mívají problémy se zařazováním do kolektivu. Trvají na stejnosti, striktním dodržování pravidel a rutin, opravují a napomínají všechny okolo sebe a většinou nereagují na usměrnění dospělou osobou.

Stále se objevují názory, děti s PAS nemají zájem o sociální kontakt, mají svůj vlastní svět a nezajímají se o okolní dění. Příčinou této „osamělosti“ bývá často nejistota a neschopnost dítěte kontakt přiměřeně navázat. Potíže s nepochopením sociálních kontaktů vedou k tomu, že děti nerozumí smyslu přátelství a kamarádství, nezachovávají základní pravidla vzájemného soužití a nedokážou přizpůsobit své chování okolnostem.

### **Abnormality v oblasti komunikace**

Autoři Hrdlička a Komárek (2014) a Thorová (2016) se shodují na tom, že u poloviny dětí s PAS nedojde k osvojení si použitelné řeči ke komunikaci. Ale i u dětí, u kterých je vývoj řeči v normě, nastávají problémy komunikovat se svým okolím. Podle Žampachové a Čadilové (2012a) mají menší slovní zásobu, mluví v neúplných větách, utkvívají na tématech, aniž by je zajímalo, zda je okolí poslouchá, často zaměňují zájmena, nedokážou se plně vyjádřit, mají sníženou reciprocitu komunikace či používají stereotypní vzorce řeči, tzv. echolálie. Jejich mluva bývá monotónní a postrádá intonaci. Může jim dělat potíže chápat ironii, nadsázku nebo hypotézu. Bazalová (2017) dodává, že u jedinců s PAS přetrvává doslovné chápání, svět chápou logicky a realisticky, nedokážou porozumět metaforám, postrádají schopnost přenášet význam.

Důsledkem deficitu v oblasti komunikace je také narušená schopnost používat prostředky neverbální komunikace, které by jinak dokázaly kompenzovat řečový handicap (Žampachová & Čadilová, 2012a). Děti s PAS mívají problém s navázáním očního kontaktu, mají nedostatky v porozumění řeči a používání gest, mimika obličeje není tak bohatá jako u vrstevníků, posturace těla během komunikace je abnormální (Centers for Disease Control and Prevention, 2020). Pro zmírnění těchto problémů se využívají alternativní komunikační metody, například výměnný obrázkový komunikační systém VOKS nebo PECS (Bazalová, 2017).

## **Abnormality v oblasti představivosti, hry a zájmů**

Thorová (2016) uvádí, že děti s PAS trpí narušenou imaginací, a to má za následek především následující potíže. Kvůli deficitům v oblastech fantazie, imitace a symbolického myšlení se u nich nerozvíjí základní dovednost, a tou je klasická hra. Ta bezpochyby patří mezi základní faktory učení a je podstatou celého vývoje dítěte. Děti s PAS vyhledávají herní aktivity a činnosti, které jsou typické pro věkově mladší děti. S hračkami si hrají neobvyklým způsobem, většinou je nepoužívají ke správnému účelu. Oblíbeným aktivitám a hračkám věnují abnormální pozornost, opakovaně se k nim vracejí, lpí na stereotypních činnostech. O nové hračky obvykle nemají zájem.

Volnočasové aktivity jsou úzce spojeny s jejich zájmem. Vydrží u nich celé hodiny, jelikož jsou pro ně předvídatelné a zažívají v nich úspěch. Zájmy se u každého jedince s PAS liší. Záleží na míře zaujetí, obtížnosti, intenzitě a způsobu provádění. Některé děti se rády věnují jednoduché a nefunkční manipulaci s předměty, například házení, bouchání, mávání nebo točení s nimi. Jiné děti jsou schopné vyšší úrovně činnosti se vztahovými prvky. Patří sem skládání předmětů podle určitého kritéria, třídění či řazení. Jedinci s dobře zachovanými kognitivními dovednostmi mohou mít zájem o číslice, písmena nebo skládají puzzle z mnoha dílků. Dokonce mohou mít perfektní znalosti z oblasti dopravy, vědy, vesmíru nebo elektroniky (Žampachová & Čadilová, 2012a).

U některých dětí jsou nápadné stereotypní pohyby, které mají podobu kolébání a kývání tělem, poskakování, točení se dokola, třepání a kroucení zápěstím nebo tleskání. Mohou se nadměrně zaměřovat na zvuky vydávané některými hračkami nebo dopravními prostředky, opakovat si televizní znělky, reklamy nebo oblíbené písničky. Ovšem někteří jedinci jsou přecitlivělí na hlasité a nepříjemné zvuky, např. mixeru nebo vysavače. U jiných dětí se může projevat doteková autostimulace, jako je bouchání do hlavy, štípání, nutkavé sahání na předměty nejen rukama, ale i čelem nebo bradou (Thorová, 2016).

### **1.3 Vývojové zvláštnosti dítěte předškolního věku s PAS**

Šporclová (2018) uvádí, že zhruba u třetiny dětí s PAS se projevuje vývojový regres – částečná či úplná ztráta již osvojených dovedností. K regresi dochází časně, obvykle mezi 18. a 24. měsícem věku. Může se vyskytnout jak u dětí, u kterých probíhal

vývoj bez výraznějších abnormalit, tak i u dětí, které již dříve jevíly mírné známky autismu. Thorová (2016) zmiňuje, že rodiče si nejčastěji všimnou regrese v oblasti verbální komunikace, kdy dítě přestává používat slova, které již umělo, nereaguje na své jméno nebo pokyny. Dále se regrese dotýká i oblasti neverbální komunikace, kdy dítě přestává ukazovat na věci, nenavazuje oční kontakt, neotočí se ke komunikujícímu. Také se mohou objevit změny v chování dítěte. Například přicházejí častější afekty, neklid, dráždivost, agrese nebo porucha spánku. Regrese v oblasti sociální interakce způsobuje to, že jedinci přestávají mít zájem o hříčky, napodobování a reakce na snahu o navázání kontaktu je nepatřičná. Symbolická hra se stává atypickou manipulací s předměty a dítě ztrácí zájem o klasickou hru a hračky.

Tyto specifikace jsou velmi individuální a u každého jedince se projevují různě. Další vývojové zvláštnosti, které se u dětí s PAS projevují a které uvádí Thorová (2016), jsou například:

#### **Zvláštnosti ve sluchovém vnímání**

Vysoká citlivost na zvukové podněty patří k nejběžnějším abnormalitám, přičemž reakce u dětí s PAS bývá velmi nekonzistentní. Dítě občas přehnaně reaguje na slabé zvuky, avšak na silné podněty nereaguje a vyvolává dojem neslyšícího. Může se vyskytovat nesnášenlivost, strach, a dokonce panická reakce vůči vysokým tónům. U mnohých dětí lze pozorovat zakrývání si uší při nepříjemných zvucích.

#### **Zvláštnosti v chuťovém vnímání**

Dítě s PAS bývá často velmi vybíravé a některé potraviny odmítá. Může být přecitlivělé na některé chutě, vzhled a strukturu potravin. Preferuje potraviny suché či bez chuti. Hyposenzitivita se naopak projevuje tím, že dítě konzumuje nestravitelné předměty. Objevuje se olizování předmětů v rámci jeho zkoumání.

#### **Zvláštnosti v čichovém vnímání**

Hypersenzitivita na podněty čichové se může projevovat až problémovým chováním, jelikož některé děti s PAS nejsou schopné svou nelibost jinak vyjádřit. Oproti tomu hyposenzitivita způsobí, že čich nepoužívají téměř vůbec, a tak může docházet k nedostatečnému udržování hygienických zásad. Některé děti kompulzivně očichávají různé předměty.

## 2 Vymezení pojmu mentální retardace

Neexistuje univerzální definice, která by vysvětlila pojem mentální retardace. Touto problematikou se zabývají odborníci z mnoha různých oborů, jako je psychologie, speciální pedagogika, psychiatrie nebo neurologie. Každý odborník se zabývá jiným hlediskem deskripce tohoto termínu (Bendová & Zikl, 2011).

Valenta a kol. (2018) definuje mentální retardaci „jako vývojovou poruchu rozumových schopností demonstrující se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností s prenatální, perinatální i časně postnatální etiologií, která oslabuje adaptační schopnost jedince“ (Valenta et al., 2018, s. 34).

Fischer a Škoda (2008) popisují mentální retardaci také „jako neschopnost dosáhnout odpovídajícího stupně intelektového vývoje (méně než 70% normy), přestože byl takový jedinec přijatelným způsobem výchovně stimulován“ (Fischer & Škoda, 2008, s. 91).

Mentální retardace není nemoc, je to stav trvalý, jenž je způsobený neodstranitelnou nedostatečností či organickým poškozením mozku. Postižení je buďto vrozené nebo získané do dvou let věku dítěte. Stav sice přetrvává do dospělosti, avšak v závislosti na etiologii může nastat určité zlepšení. Dle příčiny defektu, závažnosti a vhodného působení prostředí je stanovena horní hranice dosažitelného rozvoje (Fischer & Škoda, 2008; Bazalová, 2014).

Mezinárodní klasifikace nemocí charakterizuje mentální retardaci takto: „Stav zastaveného nebo neúplného duševního vývoje, který je charakterizován zvláště porušením dovedností, projevujícím se během vývojového období, postihujícím všechny složky inteligence, to je poznávací, řečové, motorické a sociální schopnosti. Retardace se může vyskytnout bez, nebo současně s jinými somatickými nebo duševními poruchami“ (10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí, 2021).

Dle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí, kterou zpracovala Světová zdravotnická organizace v Ženevě, je mentální retardace klasifikována do 6 základních kategorií, jedná se o lehkou mentální retardaci, středně těžkou mentální retardaci, těžkou mentální retardaci, hlubokou mentální retardaci, jinou mentální retardaci a nespecifikovanou mentální retardaci (Bendová & Zikl, 2011).

## **2.1 Příčiny vzniku mentální retardace**

Jak uvádí Švarcová (2006), k mentální retardaci vede mnoho různorodých příčin, které se navzájem podmiňují, prolínají a spolupůsobí. Avšak vždy se jedná o závažné poškození mozku a centrální nervové soustavy.

Nejčastěji se užívá rozdělení příčin podle časového hlediska na prenatální (od početí do narození jedince), perinatální (před, během a po porodu) a postnatální období (po narození). V prenatálním období mají vliv na vývoj postižení dědičné faktory. K těmto vlivům se přiřazují zděděné nemoci, které se v rodině vyskytují a které postupně vedou k mentální retardaci a také nedostatek zděděných vloh. Dalšími faktory jsou infekční onemocnění matky během těhotenství, užívání léků a psychoaktivních látek, úrazy matky nebo špatná výživa. V období perinatálním nejčastěji dochází k poškození vlivem nedostatku kyslíku nebo poranění hlavy při komplikovaných porodech. Např. mechanické stlačení hlavy způsobí krvácení do mozku. V postnatálním období ohrožují vývoj dítěte infekce, záněty mozku, špatná strava, úrazy, traumata nebo deprivace, tedy dlouhodobé neuspokojení některé ze základních lidských potřeb (Bazalová, 2014).

Podle Švarcové (2006) lze příčiny vzniku mentální retardace rozdělit na endogenní, neboli vnitřní, a exogenní, tedy vnější vlivy. Endogenní příčiny jsou zakódovány již v pohlavních buňkách, při jejichž spojení vzniká nový jedinec. Jedná se tedy o příčiny genetické. Exogenní příčiny mohou působit již od početí jedince, v průběhu těhotenství a porodu, v době krátce po porodu a raném dětství.

## **2.2 Projevy mentální retardace**

Každý jedinec s mentální retardací má svou charakteristickou osobnost, avšak u většiny z nich se převážně objevují společné znaky, které jsou ovlivněny hloubkou, mírou a druhem postižení (Švarcová, 2006).

### **Projevy lehké mentální retardace**

Hlavní potíže dětí s touto diagnózou nastanou zejména při teoretické práci ve škole. Mnozí mají specifické potíže se čtením a psaním. Jejich řeč se rozvíjí opožděně, typickým projevem je chudší slovní zásoba, obsahová chudost a výskyt řečových vad. I přes to, že je rozvoj řeči oproti normě opožděn, dokážou se domluvit a udržet konverzaci. Mají omezenou schopnost logického myšlení, jejich myšlení je zatíženo

konkrétností. Poznatky si osvojují pomaleji, a to až po mnohonásobném opakování. Dalšími typickými projevy jsou problémy s analýzou a syntézou, jejich paměť je slabší, jemná a hrubá motorika je opožděna, vyskytují se poruchy pohybové koordinace. Citově jsou nezralí, labilní, impulzivní, projevuje se u nich vysoká úzkostnost (Bazalová, 2014).

Nedokážou se tolik přizpůsobit sociálním a školním požadavkům, pozornost bývá těkavá a proměnlivá, jedinci jsou velmi rychle unavitelní. To může negativně ovlivnit školní výkon a navazování vztahů s ostatními vrstevníky. U dětí jsou nápadné stereotypy ve hře, nejsou tolik zvědavé a vynalézavé (Metodický portál RVP, 2015).

### **Projevy středně těžké mentální retardace**

U tohoto stupně si lze dříve a více všimnout rozdílů. Pohybový vývoj dítěte je opožděn – dítě začíná později sedět, pohybově je neobratné a delší dobu trvá, než začne chodit (Bazalová, 2014). Viditelným projevem bývá opožděný vývoj řeči, slovník je velmi omezený až chudý. Naučí se pouze několik slovních výrazů, které jsou špatně artikulované a používané nepřesně. Některé děti nemluví vůbec, i když mohou porozumět verbálním instrukcím a mohou se naučit funkčně používat gestikulaci a další formy nonverbální komunikace. Také je přítomen opožděný rozvoj chápání a usuzování. Pokroky ve škole jsou limitované, ale někteří jedinci si dokážou osvojit základy čtení a psaní (Bendová & Zíkl, 2011). Motorické schopnosti jsou zpomalené a trvale se projevuje celková neobratnost, neschopnost jemných úkonů a nekoordinovanost pohybů. V emocionální oblasti se objevují afektivní výbuchy, nevyrovnanost a nestálost nálad a citů, labilita. Velmi často se k tomuto stupni retardace přidružují jiné vady a onemocnění, například dětský autismus nebo epilepsie (Bazalová, 2014).

### **Projevy těžké mentální retardace**

Těžká mentální retardace je u dětí patrná již v útlém věku, poněvadž dochází k závažné retardaci v dosahování vývojových mezníků. Projevy této retardace jsou velmi podobné jako u jedinců se středně těžkou mentální retardací, avšak potíže jsou výraznější. Děti mají značně opožděný psychomotorický vývoj, jsou pohybově neobratné, často se u nich projevují motorické poruchy a příznaky celkového poškození centrální nervové soustavy. Řeč je primitivní, omezena na jednoduchá slova či pudové hlasové projevy anebo se nevytváří vůbec. Projevové složky řeči jsou obměňovány podle toho, zda



se jedná o projev spokojenosti, přání, odporu či hněvu (Bendová & Zikl, 2011). Jejich učení je výrazně limitováno, mohou si osvojit základní hygienické návyky, prvky sebeobsluhy nebo plnit několik jednoduchých úkonů, ovšem stále jsou odkázáni na péči druhých lidí (Fischer & Škoda, 2008). Dále se u dětí projevují poruchy pozornosti, nestálost nálad, impulzivita, afektivita, poznají pouze blízké osoby. Většina případů z této kategorie trpí jinými přidruženými vadami (Bazalová, 2014).

### **Projevy hluboké mentální retardace**

Jedinci nemají schopnost porozumět požadavkům nebo instrukcím a vyhovět jim. Nerozvíjí se u nich poznávací schopnosti, jsou maximálně schopni diferencovat známé a neznámé podněty, na které reagují libostí nebo nelibostí (Fischer & Škoda, 2008). Mají velmi těžké pohybové postižení, jsou schopni pouze minimálního pohybu nebo jsou často zcela imobilní, omezená je motorika ve všech složkách. Nejsou schopni si osvojit základy řeči, upozornit na své potřeby a city, projevují se jen formou neartikulovaných zvuků a grimas (Bendová & Zikl, 2011). Téměř všichni takto postižení jedinci nedokážou pečovat o své základní potřeby, nejsou schopni sebeobsluhy, a proto vyžadují neustálou péči, pomoc a dohled. Také je patrné výrazné porušení afektivní sféry, mívají snížený práh bolesti, proto se někdy objevuje sebepoškozování. Časté jsou stereotypní automatismy. K tomuto stupni postižení se většinou přidružují i další těžké vady, které se podílí na celkovém poškození organismu (Bazalová, 2014).

Dále je možné se setkat i dalšími dvěma kategoriemi mentální retardace, a to jiná mentální retardace a nespécifikovaná mentální retardace. Pojem jiná mentální retardace se užívá tehdy, kdy jsou u daného jedince jasné znaky mentální retardace, ale kvůli jiným přidruženým vadám, jako jsou těžké poruchy chování, projevy autismu, těžké tělesné postižení, nevidomost nebo nemluvnost není možné jedince vyšetřit a určit stupeň retardace. Nespécifikovanou mentální retardací se myslí mentální retardace, která je sice prokázána, ale pro nedostatek informací není možné zařadit jedince podle stupně do jedné z uvedených kategorií (Švarcová, 2006).

### **2.3 Vývojové zvláštnosti dítěte předškolního věku s mentální retardací**

U mentálně retardovaného dítěte je možno pozorovat velmi nízkou úroveň rozvoje myšlení. Je patrná souvislost s nedostatečným rozvojem řeči jako základního nástroje

myšlení. Odborná literatura uvádí, že je charakteristické přílišnou konkrétností, rigiditou, stereotypností a ulpíváním na určitému způsobu řešení. Toto ulpívání je projevem obrany před vším, co je odlišné, nesrozumitelné, nové a co může vyvolávat obavy. Vyskytují se chyby v analýze a syntéze, používání pojmů je těžkopádné a úsudky bývají nepřesné, dítě je neschopno vyšší abstrakce (Bendová & Zíkl, 2011). Švarcová (2006) uvádí, že typickým znakem pro myšlení je nekritičnost. Děti nepochybují o správnosti domněnek, zřídka kdy upozorují své chyby anebo chyby v myšlení ostatních osob. Nesoustavnost myšlení je způsobena výkyvy pozornosti a neustálým kolísajícím tonusem psychické aktivity, znemožňujícím dítěti déle se soustředit na úkol.

Smyslová percepce je zajištěna soustavou analyzátorů. Obsahem bezprostředního poznání jsou počítky, vjemy a představy. Bezprostřední vnímání, ať už zrakové nebo sluchové, je pokaždé výběrové. To je podmíněno individuální zkušeností osoby nebo atraktivitou podnětu. V podstatě dochází k utvoření podmíněných spojů mezi korovými částmi analyzátoru. Ovšem u dětí s mentální retardací dochází ke zpomalení procesu utváření těchto podmíněných spojů. V důsledku toho lze u nich pozorovat zpomalenost a snížený rozsah zrakového vnímání, což je důležité zohledňovat v průběhu jejich vzdělávání. Dítě není schopné pochopit perspektivu, částečné překrývání kontur a polostíny. Pro vnímání je charakteristické inaktivita vnímání, to znamená, že děti nedokážou vnímat prezentovaný materiál se všemi detaily. Vedle deficitů zrakového vnímání se objevují sluchové deficity. Nedokážou sluchem rozlišit podobně znějící hlásky a je narušena schopnost sluchové analýzy a syntézy. Problém nastává i v oblasti prostorového vnímání, tedy vnímání času a prostoru. Mají sníženou citlivost vůči hmatovým vjemům a děti s těžkou a hlubokou mentální retardací mají narušené vnímání vlastního těla (Bendová & Zíkl, 2011).

Paměť dětí s mentální retardací vykazuje určitá specifika. Vše nové si osvojují pomalu, a to s podporou mnohočetného opakování. Získané vědomosti rychle zapomínají a nedokážou je včas a vhodně využít v praxi. Také mají potíže s nepřesností vybavování. „Příčina pomalého a nekvalitního osvojování nových vědomostí, dovedností a návyků spočívá především ve vlastnostech nervových procesů mentálně retardovaných dětí. Slabost spojovací funkce mozkové kůry podmiňuje malý rozsah a pomalé tempo vytváření nových podmíněných spojů a také jejich pevnost“ (Švarcová, 2006, s. 49).

Dle Fischera a Škody (2008) je řeč postižena jak v obsahové, tak i ve formální složce. Pro řečový projev je typická méně přesná výslovnost. Dále je patrná nižší schopnost porozumět běžnému verbálnímu projevu, což je způsobené jednak slabou slovní zásobou, jednak potížemi s porozuměním celkového kontextu. Převládá jazyková necitlivost, případně jednoduché vyjadřování. U lehčích forem retardace se řeč rozvine na běžné konkrétní pojmy a jedinci jsou schopni se dorozumívat. U nejzávažnějších postižení se verbální řeč nerozvine vůbec.

Dále si lze povšimnout zvláštností v učení dětí s mentální retardací. Schopnost učení je ovlivněna nedostatečným porozuměním a nedostatky v koncentraci a pozornosti. Záměrná pozornost dítěte vykazuje nízký rozsah sledovaného pole, nestálost a rychlou unavitelnost. Učení je převážně mechanické. Všechny informace, dovednosti a návyky se fixují ve své rigidní podobě a jsou stejným způsobem užívány. Jakákoliv změna způsobí mentálně retardovanému značné potíže (Fischer & Škoda, 2008).

### **3 Možnosti vzdělávání dětí předškolního věku s PAS a mentální retardací**

Předškolní vzdělávání se řídí školským zákonem a představuje počáteční stupeň veřejného vzdělávání organizovaného Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Úkolem předškolního vzdělávání je doplňovat rodinnou výchovu, nabízet odbornou péči a zajistit dítěti dostačující množství přiměřených podnětů k individuálnímu rozvoji a učení. Předškolní vzdělávání se organizuje pro děti ve věku zpravidla od 3 do 6 let, nejdříve však od 2 let (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2021).

#### **3.1 Vzdělávání předškolních dětí s PAS**

Předškolní vzdělávání pro děti s PAS má zajistit včasnou speciálně pedagogickou péči. Zařazení těchto dětí do příslušného typu školy je ovlivněno několika faktory. Mírou projevů autistického chování, nerovnoměrným vývojem, stupněm mentální retardace a dalšími přidruženými poruchami. Do předškolního vzdělávání jsou zařazovány jak děti s velmi závažnou symptomatikou, tak i děti, u kterých je symptomatika autismu mírná, a to různou formou do jednotlivých typů předškolních zařízení. Jednak jsou to školy nebo třídy zřízené podle paragrafu 16 odst. 9 školského zákona pro žáky s tělesným, mentálním zrakovým, sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení nebo chování, souběžným postižením více vadami a s autismem („paragrafové“ školy). Dále se pak jedná o mateřské školy běžného typu s využitím všech podpůrných opatření nebo specializované třídy pro děti s PAS (Čadilová & Žampachová, 2012b). Formy předškolního vzdělávání dětí s PAS jsou uvedeny ve Vyhlášce č. 147/2011 Sb. (dříve Vyhláška č. 73/2005 Sb.) o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných (§ 3) (Vyhláška č. 147/2011 Sb.).

První forma se nazývá individuální integrace, která probíhá buď v běžné škole nebo ve „paragrafové“ škole zřízené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení. Skupinová integrace se uskutečňuje ve třídě, oddělení nebo studijní skupině, jenž je umístěna v běžné škole nebo „paragrafové“ škole pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení. Dále je speciální vzdělávání těchto dětí zajišťováno školou samostatně zřízenou pro děti s autismem (Pastieriková, 2013).

### **3.2 Vzdělávání předškolních dětí s mentální retardací**

Stejně jako u vzdělávání dětí s PAS, i vzdělávání dětí s mentální retardací zajišťují mateřské školy, mateřské školy samostatně zřízené podle § 16, odst. 9 školského zákona („paragrafové“ školy) nebo speciální třídy při mateřské škole.

Dle Bendové a Zikla (2011) formu vzdělávání v běžných mateřských školách využívají přednostně děti s lehkou mentální retardací, poněvadž tyto potíže nejsou v daném věku natolik zřetelné, aby byly diagnostikovány. Pro děti s těžším postižením jsou k dispozici mateřské školy „paragrafové“.

Mateřská škola „paragrafová“ je typ školského zařízení, který je určen právě pro děti s mentálním postižením. Zde dochází k určitému uzpůsobení podmínek, např. snížení počtu dětí ve třídě, přítomnost speciálních pedagogů, odpovídající didaktické a materiální pomůcky. Při vzdělávání je důležitá spolupráce pedagoga s dalšími odborníky a školskými poradenskými zařízeními, jako je speciálně pedagogické centrum či pedagogicko-psychologická poradna. Tyto mateřské školy se většinou v menších obcích nenachází, ale fungují zde třídy zřízené podle § 16, odst. 9 školského zákona jako součást běžné mateřské školy. V těchto třídách jsou zařazeny jak děti s mentálním postižením, tak i s jiným zdravotním postižením. Dítě s mentální retardací může docházet i do jiných druhů mateřských škol v případě, kdy má postižení kombinované. To jsou např. mateřské školy pro děti s vadami zraku, sluchu nebo pro děti s logopedickými vadami (Kozáková et al., 2013).

Pro děti s mentální retardací, jež jsou vzdělávány v mateřských školách nebo třídách zřízených podle § 16, odst. 9 školského zákona s upraveným programem dle speciálních vzdělávacích potřeb dětí, vzdělávání snadněji splňuje základní povinné podmínky a více vyhovuje potřebám dětí než prostředí běžných mateřských škol (Švarcová, 2006).

Po dokončení docházky do mateřské školy mohou děti s PAS a děti s mentální retardací pokračovat ve vzdělávání v přípravných třídách základních škol. Tento stupeň spadá pod základní vzdělávání, ale nezapočítává se do doby plnění povinné školní docházky (Pastieriková, 2013). Valenta a kol. (2018) seznamuje i s dalšími typy institucí, jako jsou sociální zařízení v podobě denních nebo týdenních stacionářů, dětská centra nebo pracoviště rané péče.

## **4 Příprava předškolního dítěte pro vstup do školy**

Vstup dítěte za základní školu (ZŠ) je nejen pro dítě, ale také pro celou jeho rodinu velkým životním krokem. Významným úkolem předškolního vzdělávání je utváření dobrých podmínek pro pokračování ve vzdělávání, v procesu dalšího učení a podporovat individuální rozvojové možnosti každého z dětí. Jde především o to, aby přechod dítěte z mateřské školy na ZŠ byl snadný a příjemný (Metodický portál RVP, 2017).

### **4.1 Příprava zdravého dítěte v běžné mateřské škole**

V mateřské škole probíhá příprava dlouhodobým a komplexním působením na dítě a každou jeho činnost. Nejtypičtější činností dítěte předškolního věku je hra, která pomáhá procvičovat dovednosti, jež jsou užitečné pro život a má smysl i sama o sobě. Proto je důležité do přípravy na školu zařazovat hru, která bude rozvíjet jednotlivé oblasti pro školní zralost. Umožnit úspěšnější vstup do ZŠ mohou i řízené činnosti v mateřské škole, které rozvíjejí různé schopnosti dítěte. A to například motorické schopnosti, jako je koordinace pohybů v hrubé a jemné motorice. Z kognitivních funkcí se jedná o percepci, správnost vyjadřování, komunikativní dovednosti a dobrý stav porozumění, myšlení nebo paměť. Mateřská škola se dále věnuje rozvoji sebeobslužných dovedností, samostatnosti, pracovních návyků nebo sociálních dovedností (Kořátková, 2014). V následujících odstavcích budou uvedeny metody práce, které připravují předškolní děti na vstup do ZŠ.

Bednářová a Šmardová (2015) upozorňují, že motorika je jednou z oblastí, které dítě potřebuje dobře ovládat před nástupem do ZŠ, aby se mohlo naučit úspěšně psát. Hrubou motoriku, tedy celkovou pohyblivost, koordinaci pohybů a držení rovnováhy těla podporují tělesné aktivity jako je chůze, běh, skákání, lezení nebo přelézání, udržení rovnováhy na jedné noze nebo na nerovnoměrném terénu, chůze do schodů a ze schodů. Dále házení, chytání a kutálení míčem. Také se zkoušejí činnosti jako skákání přes švihadlo, poskoky na jedné noze nebo snožmo, procvičování chůze po špičkách nebo patách.

Na podporu rozvoje jemné motoriky se využívají manipulační hry a činnosti, a to třeba práce se stavebnicemi, kostkami, skládání puzzle a mozaiky. Dále rukodělné činnosti zahrnující navlékání korálků, uzlování a provlékání provázků, motání klubíček, tvoření

s modelínou či keramikou, stříhání, lepení, mačkání papíru a malování. Společenské hry, hrátky s pískem nebo také každodenní činnosti (Bednářová & Šmardová, 2015).

S motorikou úzce souvisí sebeobslužné aktivity. Pedagogové se snaží podporovat a vhodně pomáhat v samostatnosti při zapínání zipů a knoflíků, zavazování tkaniček, používání příboru nebo čištění zubů (Pekárková, 2017).

Do čtyř let věku dítěte není nutné zařazovat grafomotorické cvičení. Spíše mu vytvářet dostatek možností a prostoru pro kreslení, rozvíjet hrubou motoriku a dávat mu dostatek podnětů z oblasti jemné motoriky. Pokud dítě projeví zájem, mohou mu být grafomotorické listy poskytnuty již po třetím roce věku. Ty musí odpovídat věku a schopnostem dítěte. Nejdříve obsahují rovné čáry a kruhy a v případě úspěšného zvládnutí přibývají i další prvky. Až okolo pěti let věku dítěte je vhodné zařazovat grafomotorická cvičení se složitějšími prvky. Například horní a dolní oblouček, smyčky nahoru a dolů, vlnovku nebo základní geometrické tvary. Je důležité učit dítě správné pracovní návyky při kreslení a psaní, jako třeba správné držení těla a psacího náčiní, dostatečné uvolnění ruky a tlaku na podložku nebo postavení ruky (Bednářová & Šmardová, 2015). Pekárková (2017) doplňuje, že grafomotoriku lze rozvíjet i kreslením na velké plochy tabulí, kde dítě může stát, klečat nebo sedět na zemi.

Pro rozvoj řečových a jazykových dovedností je zapotřebí rozvíjet všechny kvality vnímání a motoriku, klíčové je časté opakování, pojmenování, názornost, zřetelná mluva pedagoga, užívání vět s jasným obsahem, korekční zpětná vazba. Využívají se hry se slovy zaměřené na tvoření nadřazených pojmů, protikladů a antonym. Vymýšlení zdobnělin, pojmenování charakteristických vlastností a barev a viděných vjemů, poznání slov, které do skupiny nepatří, seřazení obrázků dle posloupnosti děje a jejich vysvětlení. Dále hádanky, prohlížení si knih, čtení pohádek, reprodukování písniček, básniček nebo říkadel, povídání si s dětmi, cvičení motoriky mluvidel. Vyjadřovací schopnosti se mohou kontrolovat pomocí vyprávění či popisu určité situace. Důležité je dbát na rozšiřování slovní zásoby, jenž je důležitá pro komunikaci s dospělými lidmi a vrstevníky. Řeč se nejlépe rozvíjí v místě bohatém na zvuky, znaky a při neustálém kontaktu s řečí dalších lidí (Bednářová & Šmardová, 2015).

Před vstupem na ZŠ by dítě mělo být schopné rozlišovat zrakové vjemy. Na procvičování barev jsou vhodné aktivity jako přiřazování stejných barev, vyhledání

předmětů ve stejné barvě, reakce na určitou barvu, rozlišování barev a ukázání požadované barvy. Při navlékání korálků děti vybírají stejné korálky, při hře s kostkami hledají stejné barvy kostek. Také odstíny barev by mělo dítě znát, než vstoupí na ZŠ. Proto se nejdříve využívají činnosti na přiřazování odstínu barev, poté vyhledávání požadovaného odstínu a následně pojmenování a zařazení do aktivního slovníku (Bednářová & Šmardová, 2015).

Pekárková (2017) uvádí, že předškolák by měl rozlišit pravou a levou stranu, porozumět významům různých poloh, jako třeba nahoře, dole, vzadu a vpředu. Také umět rozlišit co je první, poslední nebo osvojit si předložkové vazby nad, pod, vedle apod. Publikace Bednářové a Šmardové (2015) seznamuje čtenáře hned s několika aktivitami, které mohou rozvíjet prostorovou orientaci a připravit tak dítě na vstup do ZŠ. Pro vnímání prostoru jsou nezbytné společné vycházky a výlety, při kterých pedagog podněcuje dítě k popisování cesty. Společné určování, které objekty jsou vpravo a vlevo, nahoře a dole. Jako vhodná činnost se jeví manipulace a přemísťování předmětů či hraček. Práce se stavebnicemi a kostkami podle vlastní představivosti a předlohy, vyhledávání ukrytého předmětu pomocí naváděných instrukcí, hledání cesty v bludištích, kresebný diktát, kdy dítě dle slyšených instrukcí kreslí na papír. Dalším důležitým prvkem je pojmenovávání při oblékání a v neposlední řadě také rukodělné činnosti, při kterých dítě skládá z papíru, zdobí mozaikami podle vzoru.

Pro rozvoj časové orientace se pracuje s obrázky, které dítě seřadí podle posloupnosti děje. Další aktivitou může být vyprávění příběhu podle obrázků, pojmenování, co se stalo dříve a co později, přiřazování činností obvyklých pro různé části dne. Pedagog vede dítě k pojmenování dne, týdne, ročního období a co je typické pro určité období (Bednářová & Šmardová, 2010).

Pekárková (2017) zmiňuje, že pro nácvik sluchového vnímání jsou vhodné básničky, říkanky a hádanky, které jsou doprovázeny pohybem či obrázky. Cvičení zaměřená na rozvoj sluchových funkcí potřebných pro čtení a psaní jsou např. rozlišování podobně znějících slov, vytleskávání a počítání slabik ve slově, rozkládání slov na hlásky, rozlišování počátečního a koncového písmena nebo podobně znějících hlásek. Také se zařazují aktivity na opakování rytmu a melodie, vyhledávání a tvoření rýmů, zaměření na určitý zvuk, naslouchání a poznávání zvuků okolí nebo hlasů svých kamarádů.



## 4.2 Příprava dítěte s PAS na vstup do školy

V metodice od Čadilové a Žampachové (2012b) je uvedeno: „Předškolní vzdělávání plní důležitou roli v životě dítěte s PAS. Cílem práce s dítětem s tímto postižením v předškolním vzdělávání je vytvoření pracovního chování, zvládnutí sebeobslužných dovedností, základů přiměřené sociální komunikace a sociálního chování vůči vrstevníkům i dospělým tak, aby dítě co nejlépe obstálo při plnění povinné školní docházky v jakémkoliv typu základní školy“ (Čadilová & Žampachová, 2012b, s. 24).

Pro dítě s PAS jsou obvyklé deficity v oblasti sociální interakce. Na rozvoji základních sociálních dovedností se podílí rodiče, terapeuti a pedagogové a je to jeden ze základních cílů edukace dětí s PAS. Oblíbené činnosti se zařazují jako odměna za činnosti vykonané, které mohou být pro dítě méně zajímavé, ale nezbytné pro uplatňování přiměřeného sociálního chování. Jedná se např. o sledování a poslouchání ostatních dětí sedících v komunitním kruhu, zvládnutí základních sociálně komunikačních dovedností jako je pozdrav, vyslovení žádosti, prosba a poděkování (Čadilová & Žampachová, 2017).

Thorová (2016) uvádí, že začleňování dítěte s PAS do skupiny dětí ovlivňuje způsob a schopnost jeho komunikace. Dítě buď mluví zvláštním způsobem ztěžujícím komunikaci, nebo se řeč nerozvíjí vůbec. Pedagog se při komunikaci s dítětem s PAS musí řídit několika principy: „používat klíčová slova nebo jednoduché věty, ve kterých se dítě stačí orientovat – slova či věty doplňovat „přehrávanými“ gesty či mimikou – komunikaci doplňovat vizualizovanými podněty – pokud dítě v porozumění selhává, je třeba volit jiná slova, formulovat věty jinak“ (Čadilová & Žampachová, 2008, s. 145).

Doplňování řeči vizuální podporou nebo obrázky zmiňuje Thorová (2016). Jednotlivé formy vizualizace pomáhají jedincům s PAS lépe vstřebávat informace, komunikovat, pochopit center a osamostatnit se. Velmi často se v mateřských školách vizualizuje prostor, čas i činnosti za pomoci dobře zvolených prostředků. Využívají se konkrétní předměty, obrázky či fotografie, piktogramy nebo procesuální schémata.

Příprava předškolního dítěte s PAS na vstup do školy probíhá formou strukturovaného učení. Díky struktuře prostředí se lépe orientuje v prostoru a získává pocit jistoty tím,

že si vytváří spojení mezi místy, činnostmi a chováním. Důležité je užívat konkrétní místa pouze pro danou činnost, například psací stůl je využíván ke psaní, jídelní stůl pouze ke stolování, koutek na relaxaci apod. Pro dítě s narušenou pozorností, krátkodobým soustředěním a těžkou mírou symptomatiky autismu se vytváří sktruktury pracovního místa, kde není tolik nerozptylováno okolními podněty. Čas je strukturován prostřednictvím denních režimů, kde se jedná o přesný sled činností během dne. Základem denního režimu je srozumitelnost tak, aby se jim dítě mohlo řídit samostatně a bez větších potíží. V mateřských školách se využívají nástěnné denní režimy, které jsou tvořené lištou se suchými zipy nebo magnety, kam lze umístit fotografie dětí a různé karty s obrázky. Dále přenosné denní režimy nebo dlouhodobé režimy (Čadilová & Žampachová, 2008). Pro děti s PAS je také důležité znát strukturu činností. Procesuální schémata jsou rozdělena na jednotlivé úlohy a usnadňují dětem zvládat nové postupy třeba k nácvičku sebeobslužných dovedností nebo domácích prací. Na první pohled musí být pro dítě jasné, jakým způsobem bude pracovat a jak dlouho bude trvat splnění úkolu. Strukturované úlohy jsou vybírány a tvořeny podle individuálních schopností jedince s PAS. Mezi ně se řadí úlohy v deskách, krabicové úlohy nebo pracovní listy (Metodický portál RVP, 2016).

Při rozvíjení sebeobslužných dovedností mohou mít děti problémy s návazností jednotlivých kroků dané činnosti nebo s motorickou obratností. Pomoci může znázornění postupných kroků činnosti obrázky, vytvoření pracovního chování a podpora motivace. Důležitým aspektem při nácvičku sebeobsluhy je rozvíjet ji v přirozených situacích, například mýt si ruce před stravováním, oblékat se, jde-li dítě ven, uklidit hračky před odchodem (Čadilová & Žampachová, 2008).

Pro některé děti s PAS je obtížné vydržet na jednom místě, ovšem to je základním předpokladem pro pracovní chování. Teprve až když si osvojí tuto dovednost, může se učit spolupráci s dospělým, jeho respektování a plnění úkolů. Pro učení pracovního chování je nutné využít specifické metody práce, respektovat vývojové odlišnosti dítěte, najít vhodné pobídky, které budou dítě motivovat. Dále je důležité naučit se sedět u stolu, takže se využívají činnosti motivující k sezení. Například při jídle, pokud má dítě jídlo rádo nebo poslechu hudby, má-li v oblibě poslouchání hudby (Čadilová & Žampachová, 2008).

### 4.3 Příprava dítěte s mentální retardací na vstup do školy

Jak již bylo zmíněno výše, rozvoj komunikačních dovedností u těchto jedinců bývá minimální, řeč je omezena pouze na jednoduchá slova nebo se nevytváří vůbec. Děti potřebují efektivní systém náhradní komunikace. Alternativní a augmentativní komunikace doplňuje a nahrazuje mluvenou řeč a umožňuje těmto jedincům uspokojovat základní specificky lidskou potřebu komunikovat s okolním světem. Jedná se o komunikaci s využitím reálných či zástupných předmětů nebo jejich zmenšenin, komunikaci s využitím fotografií, obrázků a piktogramů (Švarcová, 2006). Častým používaným přístupem je Výměnný obrázkový komunikační systém (VOKS). Komunikace probíhá prostřednictvím výměny symbolů nebo obrázků za reálný předmět, třeba za pochutinu nebo atraktivní předmět (Bendová & Zikl, 2011). Bazalová (2014) doplňuje i další systémy pro podporu komunikace jako je Znak do řeči, Makaton, komunikátory s hlasovým výstupem nebo totální komunikace, při které se využívají všechny dostupné komunikační prostředky. Správné a srozumitelné vyjadřování a rozvíjení komunikačních dovedností dětí jsou předpokladem funkčního dorozumívání s okolím, úspěšné sociální integrace a dalšího vzdělávání.

S rozvojem řeči bezprostředně souvisí smyslová percepce. Sluchovou percepci lze rozvíjet pomocí zvukových kostek. Kostky jsou multisenzoriální, jelikož jsou od sebe barevně odlišeny. Dítě si tím může procvičovat schopnost spojovat různé modality, zde konkrétně zrak a sluch (Viktorin, 2020). Recitují se básničky, říkanky, vytleskávají se slova po slabikách, určuje se první písmeno ve slově. Pokud se u dítěte nerozvine řeč vůbec, pedagog komentuje děj. Mluví za něj (dítě uslyší ideální znění věty v určité situaci) a odpovídá za něj (dítě uslyší správnou odpověď a může vidět odpovídající děj). Využívají se aktivity zaměřené na zvuky zvířat, přírodní zvuky a rozeznávání zvuků okolního světa. Běžné hračky se zvukovými efekty, hra na různé hudební nástroje (Katalog podpůrných opatření, 2015).

Inaktivita vnímání spočívá v neschopnosti jedince prohlédnout si podrobně předmět, neprojevuje snahu prohlížet si všechny detaily a zaměřit se na ně. V případě, že dojde k manipulaci s materiálem, jedinec s mentální retardací ho již opětovně nepozná (Švarcová, 2006). Při rozvoji zrakové percepce se využívají obrázky, kde se vyhledávají a znázorňují shodné a odlišné obrázky. Nabízejí se aktivity jako provlékání a navlékání,

skládání půlených obrázků, puzzle a mozaiky, hledání stejných dvojic. Při trénování barev se pracuje s konkrétními předměty jako jsou třeba kostky, hračky nebo běžně používané předměty. Nejdříve k sobě řadí předměty stejné barvy, dále hledá slyšenou barvu. Při této činnosti může pedagog při zadávání pokynu využít výrazné barvy karet (Katalog podpůrných opatření, 2015).

S rozvojem smyslové percepce pomáhají didaktické pomůcky v podobě běžných hraček, vkládaček, stavebnic apod., které rozvíjí konkrétní smysly, zajistí trvalejší dovednosti, podněcují k zvědavosti a udržení pozornosti. Vhodné jsou pomůcky motivující ke komunikaci a které jsou zaměřené na rozvoj sluchového a zrakového vnímání, kognitivních dovedností, řeči a motorických schopností dítěte (Katalog podpůrných opatření, 2015).

„V důsledku sníženého vnímání si dítě vytváří velmi omezenou zásobu představ. Nedostatek názorných a sluchových představ, malá znalost zacházení s předměty, velmi omezená zkušenost z komunikace, a hlavně nedostatečný rozvoj řeči významně zužují dětem s mentální retardací tu nezbytnou základnu, na níž se má rozvíjet myšlení“ (Švarcová, 2006, s. 46). Dalším znakem jedince s mentální retardací je nedostatečný vývoj myšlení. Základním předpokladem pro rozvoj myšlení u těchto jedinců je jejich systematické vzdělávání, které odpovídá aktuální úrovni jejich rozumových schopností a získaných poznatků (Švarcová, 2006). Nabídka podnětů a informací musí být diferencovaná a strukturovaná, v pomalejším tempu, s častým opakováním upevňovat získané poznatky a dovednosti a formou oceňování sebemenších úspěchů děti motivovat (Bazalová, 2014).

## **5 Stanovení hlavního cíle práce a metodologie výzkumného šetření**

### **5.1 Cíle práce**

Hlavním cílem bakalářské práce je ověřit možnosti využití Edukačně-hodnotícího profilu dítěte s poruchou autistického spektra do sedmi let při uplatňování individuálně zaměřených způsobů přípravy na vstup do školy.

**Pro naplnění cíle práce byly následně stanoveny dílčí cíle:**

- Vytvořit tři kazuistiky dětí, které budou v následujícím školním roce nastupovat do základní školy.
- Vypracovat Edukačně-hodnotící profil pro vybrané děti z autistické třídy.
- Na základě vytvořených profilů zhodnotit vývojovou úroveň dětí.
- Vytvořit program přípravy konkrétního dítěte na vstup do školy zohledňující disharmonie, na které je při vzdělávání dítěte potřeba reagovat.

**Výzkumné otázky:**

- V jakých sledovaných oblastech děti s PAS nejvíce vynikají a v jakých nejméně?
- Jaké edukační podmínky jsou vytvořeny na základě vyplnění Edukačně-hodnotícího profilu dítěte s poruchou autistického spektra do sedmi let?

### **5.2 Metodologie šetření**

V předložené bakalářské práci byla praktická část šetření zpracována metodou kvalitativního výzkumu. Hendl (2005) hovoří o tom, že kvalitativní výzkum se provádí prostřednictvím delšího a intenzivního kontaktu s terénem, jedincem či skupinou jedinců. Pro jeho účely byla stěžejně využita technika kazuistiky. Mnoho autorů odborné literatury prezentuje tuto techniku jako případovou studii nebo anamnézu. Švaříček a kol. (2014) popisuje případovou studii jako „podrobné zkoumání a porozumění jednomu nebo několika málo případů“ (Švaříček et al., 2014, s. 97). Zelinková (2011) uvádí anamnézu jako metodu pedagogické diagnostiky, která poskytuje informace z uplynulého života žáka. Tyto informace mohou pomoci objasnit současný stav žáka. Existují tři základní druhy anamnézy v pedagogicko-psychologickém pojetí, a to anamnéza osobní, rodinná a školní.

Ke zpracování kazuistik byl použit sběr dat prostřednictvím analýzy osobní dokumentace dětí. Tzn., že se jednalo se o odborné zprávy a dokumenty pocházející z poradenských zařízení. Dále byly využity lékařské záznamy. Další důležité informace byly získány prostřednictvím techniky zúčastněného pozorování a přímé práce s dětmi předškolního věku. Pro získání dat byl využíván speciálně diagnostický materiál Edukačně-hodnotící profil dítěte s poruchou autistického spektra do sedmi let (EHP), který poskytuje podklady pro orientační hodnocení vývojové úrovně dětí s PAS a je nástrojem při vypracování funkčních edukačních plánů. Na základě výsledků jednotlivých položek EHP byly vytvořeny plány, které poskytují individuální intervenci pro jednotlivé děti s PAS a které svým obsahem zohledňují nerovnoměrný vývoj v různých oblastech. Plány obsahují doporučení a metody práce, díky kterým je podpořen průběh edukačního procesu a které mohou pomáhat rozvíjet oslabené oblasti.

## **6 Popis průběhu šetření**

Průběh šetření probíhal ve třídě pro děti s PAS, která se nachází v mateřské škole zřízené podle §16 odst. 9 školského zákona. V následující podkapitole bude toto předškolní zařízení popsáno.

### **6.1 Popis mateřské školy zřízené podle §16 odst. 9 školského zákona**

Mateřská škola vznikla v roce 2013 jako součást Střední školy a Mateřské školy. Nachází se v sídlištní zástavbě z přelomu 60. a 70. let. Je to trojtřídní mateřská škola, která poskytuje předškolní vzdělávání dětem ve věku od tří do sedmi let. Do školy docházejí děti se speciálními vzdělávacími potřebami, a to s vadami zraku, řeči a výslovnosti, kombinovaným postižením, narušeným psychomotorickým vývojem, PAS, vzácnými metabolickými poruchami a se zdravotním a sociálním znevýhodněním. Kapacita mateřské školy je 26 dětí. Názvy tříd jsou zvoleny úměrně předškolnímu věku dětí a s přihlédnutím k rozlišovacím schopnostem docházejících dětí. Škola má specializovanou samostatnou pracovnu, která je přímo určena pro logopedickou práci s dětmi. K venkovnímu pobytu dětí slouží školní hřiště. Školní zahrada s venkovním vybavením je ve fázi přípravy. Další možností jsou vycházky do okolí.

Třídou 1 navštěvují děti se zrakovým postižením, popřípadě s kombinovaným postižením a je určena pro 10 dětí. Třídní program výchovně vzdělávací práce zohledňuje zaměření třídy. Jeho součástí jsou smyslová cvičení, zraková stimulace a cvičení prostorové orientace, která pomáhají v kompenzaci zrakové vady. Speciálně pedagogickou péči zabezpečuje tyflopedit, je zde zajištěna též individuální logopedická péče.

Třída 2 je určena především pro děti s vadami řeči, ale jsou zde také integrovány děti s PAS. Ve třídě je zapsáno 10 dětí. Třídní program je soustředěn na logopedická cvičení. V této oblasti je dětem věnována individuální péče speciálním pedagogem – logopedem. Denně se zařazují smyslová cvičení na podporu rozvíjení řeči po všech stránkách.

Do třídy 3 chodí děti s PAS a je zde 6 dětí. Prostředí třídy je přizpůsobeno specifickým potřebám dětí s PAS, pracuje se v ní především metodou strukturovaného učení.

Pedagogický proces v každé třídě zabezpečují 2 učitelky a asistent pedagoga. Služby pedagogů jsou organizovány tak, aby při všech činnostech byla zabezpečena optimální

pedagogická péče o děti. Zajištěné je překrývání pedagogů při dopoledních aktivitách v největší možné míře. Všichni pedagogičtí zaměstnanci mají předepsanou odbornou kvalifikaci a těm, kterým část odbornosti chybí, si ji průběžně doplňují.

Pro rozvoj spolupráce s rodinou se konají pololetní třídní schůzky pro rodiče, individuální konzultace s rodiči, obvykle 2x ročně nebo dle potřeby. Sdělování aktuálních informací probíhá ústní formou při předávání dítěte, písemně na nástěnkách a na webu školy. S rodiči je konzultován individuálně vzdělávací plán (IVP) svého dítěte a speciálně pedagogická péče. Také se mohou po předchozí domluvě účastnit programu mateřské školy, aby bylo dosaženo sjednocení přístupu k dítěti a mohly být oboustranně předány veškeré zkušenosti a informace sloužící k dalšímu rozvoji dítěte. Pedagogové sledují individuální a speciálně vzdělávací potřeby (SVP) dětí a jejich rodin a snaží se je respektovat.

Mateřská škola úzce spolupracuje se Speciálně pedagogickými centry, Pedagogicko-psychologickými poradny, odbornými lékaři a vzdělávacími institucemi.

## 6.2 Popis třídy pro děti s PAS

Třída 3 je specializovanou třídou pro děti s poruchami autistického spektra. Je zde zapsáno šest dětí, z toho pět chlapců a jedna dívka. Třída je věkově smíšená. V níže uvedené tabulce jsou předkládané přehledy jednotlivých diagnóz dětí ze třídy (viz tabulka č. 1).

*Tabulka 1 - Přehled dětí navštěvující specializovanou třídu a jejich diagnózy*

| Děti         | Věk             | Diagnóza   |
|--------------|-----------------|--|
| Chlapec č. 1 | 7 let, 2 měsíce | Dětský autismus, vývojová porucha řeči, ADHD               |
| Chlapec č. 2 | 6 let, 7 měsíců | Dětský autismus, vývojová porucha řeči                     |
| Chlapec č. 3 | 7 let, 2 měsíce | Dětský autismus, lehká až středně těžká mentální retardace |
| Chlapec č. 4 | 7 let, 1 měsíc  | Dětský autismus, středně těžká až těžká mentální retardace |
| Chlapec č. 5 | 5 let, 6 měsíců | Dětský autismus, narušená komunikační schopnost            |
| Dívka č. 1   | 6 let, 7 měsíců | Atypický autismus, oslabená pozornost                      |



Hlavní metodou realizace vzdělávání je strukturované učení, jehož podstatou je rozčlenění prostoru podle typu činnosti, stejně tak jsou strukturované pracovní úkoly pro děti. Všechny činnosti probíhají na principu strukturalizace, individualizace a vizualizace, aby byl na pohled jasný záměr rozčlenění. Práce s dětmi probíhá individuálně v pracovních nebo během řízených činností ve skupinkách na základě IVP a podrobné dokumentace. Ve třídě se nachází tabule s piktogramy pro denní režim, která dětem pomáhá flexibilně reagovat na změny v programu a díky ní přesně vědí, co a kdy budou dělat (viz obrázek č. 1).

*Obrázek č. 1 – Vizualizovaný denní režim*



*Zdroj: vlastní*

Třída je rozdělena na tři části. V první části probíhají individuální řízené činnosti a komunitní kruh (viz obrázky č. 2, 3). Ve druhé části se nachází jídelní stoly a zde také probíhá dopolední a odpolední svačina a skupinové práce u stolečků. Na oběd se dochází do společné jídelny v přízemí. Třetí částí je herna, která je prostorná a využívá se k volné hře, pohybovým aktivitám nebo relaxaci a odpočinku (viz obrázek č. 4).

*Obrázek č. 2 - Prostor pro komunitní kruh*



*Zdroj: vlastní*

Obrázek č. 3 - Prostor pro individuální práce



Zdroj: vlastní

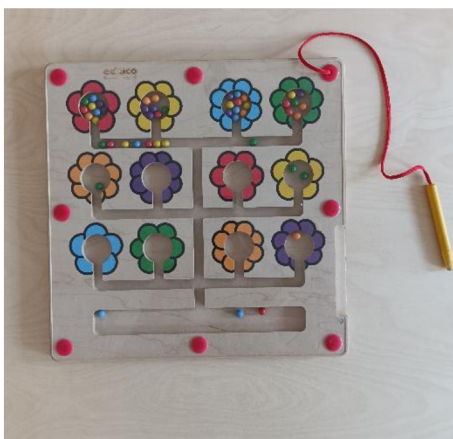
Obrázek č. 4 - Prostor pro spontánní hry, cvičení a odpolední odpočinek



Zdroj: vlastní

Prostředí třídy je vybaveno novým školním nábytkem a potřebným speciálním a specifickým zařízením. Zóny pro jednotlivé činnosti jsou vybavené bezpečnými hračkami, odpovídajícími a vhodnými didaktickými a učebními pomůckami, které rozvíjejí motorické schopnosti dítěte, komunikaci, emoční inteligenci, fantazii a další důležité dovednosti. Tyto hračky a pomůcky jsou navrženy tak, aby upoutaly pozornost dítěte jak kognitivně, tak fyzicky s tím, že stimulují jeden nebo více z pěti smyslů. Využívají se pomůcky, které jsou v každé domácnosti běžné, používané materiály jsou na dotek příjemné, snadno manipulovatelné, dobře viditelné (jasné barvy, velké tvary, obrázky bez zbytečných detailů). Dále mají děti na výběr hračky pro rozvoj fyzických schopností a podporu pozornosti, hračky podporující jemnou motoriku a grafomotoriku nebo pomáhající rozpoznávat různé barvy a tvary (viz obrázky č. 5, 6, 7, 8). Výběr hraček a pomůcek je pečlivý a šitý na míru každému dítěti tak, aby odpovídal jeho aktuálním schopnostem a dovednostem. Prostřednictvím těchto hraček se dítě zdokonaluje v tom, co již ovládá a zároveň učí novým schopnostem a dovednostem.

Obrázek č. 5 - Motorická deska



Zdroj: vlastní

Obrázek č. 6 - Vkládačka různých průřezů



Zdroj: vlastní

Obrázek č. 7 - Krabice pro strukturované úkoly



Zdroj: vlastní

Obrázek č. 8 - Pomůcky podporující rozvoj grafomotoriky



Zdroj: vlastní

Podle potřeb a zájmů dětí se věci mezi třídami přesunují a zapůjčují, ostatní pomůcky a hračky jsou pořizovány dle potřeby. Hračky a pomůcky k volnému výběru pro spontánní činnosti a hry jsou uloženy na viditelných a dosažitelných místech. Děti k nim mají volný přístup a mohou si podle libosti samy vybírat. Pro zajištění bezpečnosti dětí jsou znepřístupněny ohrožující předměty na vyšších policích a v uzamčených skříňkách. Pro práci s dětmi jsou k dispozici výukové prostředky jako je pískovnice (viz obrázek č. 9), logopedické zrcadlo (viz obrázek č. 10), velká magnetická tabule, pomůcky ke smyslové stimulaci, obrázkové soubory, hudební nástroje, míčky, cvičební náčiní a mnoho dalších speciálních didaktických pomůcek, náčiní a nástrojů, které představují užitečný nástroj pro rozvoj dotykových receptorů, zlepšení koordinace či podporu chůze a stability (viz obrázek č. 11). Rozmanitostí didaktických pomůcek je zajištěn zájem a pozornost dětí a zároveň jsou děti nenásilnou formou vedeny k posilování a zafixování výstupních kompetencí a výchovně vzdělávacích cílů.

Obrázek 9 - Pískovnice



Zdroj: vlastní

Obrázek 10 - Logopedické zrcadlo



Zdroj: vlastní

Obrázek č. 11 - Akupresurní masážní koberec, hmatové podlahové disky, balanční podložka



Zdroj: vlastní

### 6.3 Charakteristika Třídního vzdělávacího programu

Třídní vzdělávací program (TVP) je samostatný pracovní dokument, který představuje plán činností pro danou třídu, rozvržený na časové úseky. Náročnost konkrétních činností obsažených v TVP je přizpůsobena dané věkové skupině s ohledem na individuální schopnosti, možnosti a handicapu dětí zapsaných ve třídě. TVP pro předškolní vzdělávání vychází z požadavků uvedených v RVP PV a je v souladu s ŠVP naší mateřské školy. Tento plán si zpracovávají pedagogičtí pracovníci, a na základě TVP si následně každý samostatně vytváří vlastní denní nebo týdenní přípravy činností pro děti podle vlastního pedagogického záměru, aktuální situace a specifických potřeb dětí.

Jedním z cílů TVP je postupné zvyšování úrovně jednotlivých vzdělanostních kompetencí tak, jak jsou toho děti schopny s ohledem na jejich individuální možnosti. Program je zaměřen především na praktické využití činností a zkušeností, se kterými se děti denně setkávají. Dalším cílem je intenzivně podporovat a rozvíjet schopnost komunikace s využitím metody augmentativní komunikace. Směřovat děti k dosažení co nejvyšší míry samostatnosti, zvládat osobní hygienu a stravovací návyky, posilovat sociální dovednosti a co nejlépe rozvíjet jemnou i hrubou motoriku dětí.

Práce s dětmi vychází z metody strukturovaného učení – strukturalizace prostoru, času, dílčích činností a strukturovaná řeč. Další využívané metody jsou prožitkové učení, situační učení, kooperativní učení hrou, učení prostřednictvím řízených činností, učení k prosociálnímu chování, expresivní terapie, která zahrnuje muzikoterapii, různé výtvarné a pracovní činnosti, ergoterapii a canisterapii.

Vizualizace je hlavním nástrojem zprostředkování informací. Používají se volací karty pro označení konkrétního místa dané aktivity, tranzitní karty pro ukončení činnosti a přechodu k další činnosti a režimové karty označující jednotlivé činnosti. Velmi důležitým faktorem při práci s dětmi je individuální přístup učitelky a správná motivace prostřednictvím vhodné odměny, např. oblíbené činnosti, hry, hračky nebo sladkosti.

## **7 Edukačně-hodnotící profil dítěte s poruchou autistického spektra (do 7 let)**

Edukačně-hodnotící profil dítěte s poruchou autistického spektra do sedmi let (EHP) je speciálně pedagogický diagnostický materiál. Na základě vyplnění EHP lze získat orientační hodnocení aktuální vývojové úrovně dětí. Také slouží jako podklad při vypracování funkčních edukačních plánů, které by zohledňovaly individuální specifika dětí, rozvíjely je v méně úspěšných oblastech a co nejlépe je připravovaly na plnění povinné školní docházky. Je pomocníkem učitele při podpoře a rozvoji dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami v průběhu výchovy a vzdělávacího procesu.

Pro určitá věková období jsou v profilu zvoleny oblasti, které zohledňují specifika dětí s PAS a které pedagog hodnotí hodnotící škálou rozdělenou do tří úrovní, a to splnil, naznačil a nesplnil. Jedná se o oblast sociálního vývoje, komunikace, do které spadá receptivní a expresivní řeč, která se dělí na verbální a neverbální vyjadřování. Dále sociální, motorická a verbální imitace, hrubá a jemná motorika, grafomotorika a kresba, sebeobsluha rozdělená na čtyři podoblasti, a to stravování a stolování, oblékání, umývání a používání toalety. Další oblastí je zrakové, sluchové a taktilní vnímání a abstraktně vizuální myšlení (Čadilová & Žampachová, 2015).

Pro předloženou analýzu jsou vybrány ty oblasti z EHP, které lze považovat z hlediska předškolního pedagoga v kontextu přípravy dítěte na vstup do školy za podstatné. U jednotlivých oblastí jsou vypsány vývojové úrovně dětí, které jsou získány na základě vyplnění a hodnocení EHP.

### **7.1 Kazuistiky vybraných dětí a posouzení vývojové úrovně dle Edukačně-hodnotícího profilu**

Na základě využití EHP jsou vytvořeny kazuistiky vybraných dětí. Maňák a kol. (2005) uvádějí, že kazuistika by měla obsahovat tyto položky: anamnézu rodinou, osobní a školní, diagnózu, problémy dítěte (v práci jsou uvedeny problémy z edukačního procesu ze školního prostředí), současné dovednosti dítěte a návrh nápravných opatření.

Třídu určenou pro děti s poruchami autistického spektra navštěvuje celkem šest dětí, ale vzhledem k tomu, že rozsah bakalářské práce je formálně obecně vymezen určitým počtem stran, je výzkumný vzorek praktické části tvořen celkem třemi kazuistikami dětí předškolního věku. Jména dětí byla z důvodu zachování anonymity pozměněna.

### **Kazuistika č. 1**

Šimon, 7 let 2 měsíce

#### **Rodinná anamnéza:**

Chlapec žije v cizojazyčném prostředí, rodiče pochází z Ukrajiny. Rodina chlapce je úplná, nemá sourozence. Otec je zdravý, matce byla diagnostikována svalová dystrofie pletencového typu. Matce matky byla zjištěna vrozená vada mozku. Větší péče o dítě je kladena na otce a komunikace ve škole probíhá pouze s ním. Otec vykonává samostatně výdělečnou činnost. Při komunikaci přes telefon působí matka dost úzkostlivě, o syna má strach.

#### **Osobní anamnéza:**

Šimon byl narozen z první gravidity. Prenatální ani perinatální rizikové faktory nebyly zjištěné. Od kojeneckého věku se začaly objevovat vývojové zvláštnosti. Rodiče měli podezření na vadu sluchu. Chlapec byl vyšetřen na foniatrii, ale poškození sluchu nebylo zjištěno. Reaktivita na slovní podněty byla oslabená a nebyl zaznamenán žádný verbální projev u chlapce. Vydával pouze neartikulované zvuky, které postrádaly komunikační charakter. Nejdříve mu byla diagnostikována těžká forma hyperkinetické poruchy s vývojovou poruchou řeči. Celkový obraz komplikovala vývojová nezralost koordinace většiny motorických funkcí, zejména senzomotorické koordinace a těžké fluktuace pozornosti a koncentrace. U chlapce se objevovala zvýšená pohotovost k afektivitě vůči okolí, agresivita, emoční labilita, převažoval egocentrismus s úzkostnými reakcemi a divergentním myšlením. Dále byly pozorovány symptomatické rysy autistického chování. Po specifickém autistickém regresu a naplnění kritérií autistické triády byla u chlapce stanovena pervazivní vývojová porucha, resp. dětský autismus s vývojovou poruchou řeči. Dochází na ABA terapie a terapie sensorické integrace, logopedická vyšetření a rehabilitace orofaciální oblasti.

### **Školní anamnéza:**

Chlapec má speciální vzdělávací potřeby (SVP), které jsou důvodem k zařazení do školy zřízené pro žáky podle § 16 odst. 9 školského zákona. Od svých 3 let a 9 měsíců začal docházet do třídy pro děti s vadami řeči a kombinovaným postižením. Poté došlo k zařazení chlapce do třídy zřízené pro děti s poruchami autistického spektra (PAS). Bylo nutné zajistit sdíleného asistenta pedagoga a vzdělávání ve třídě s malým počtem žáků. Na prostředí, kolektiv dětí a učitelky se chlapec adaptoval rychle, nepřítomnost rodičů zvládal bez výraznějších problémů. Chlapci byla odložena povinná školní docházka na základě doporučení příslušného speciálně pedagogického centra (SPC), odborného lékaře a žádosti rodiny.

### **Posouzení vývojové úrovně dle Edukačně-hodnotícího profilu (EHP):**

**Oblast hrubé motoriky:** Šimon dokáže střídat nohy při chůzi do schodů i ze schodů, zvládá chůzi po nerovnoměrném terénu, stát na jedné noze a na špičkách, umí válet sudy, kotrmelec, přeskakovat překážky, šplhat ve výškách, házet a chytat míč, driblovat. Rád jezdí na kole a odrážedle, pravidelně plave. Chůze je samostatná, hyperaktivní. Dokáže napodobit pohyb dle učitele, na slovní pokyn pohyb zastaví.

**Úroveň vývoje:** Po vyplnění Edukačně-hodnotícího profilu je vývojová úroveň v této oblasti hodnocena jako velmi dobrá.

**Oblast jemné motoriky:** V této oblasti je Šimon velmi zdatný. Zvládá navlékat korálky, provlékat obrázky, zasouvat kolíčky, manipulovat s drobnými předměty, skládat puzzle různých velikostí a s mnoha dílky, kostky s obrázky, stavět s malými dílky stavebnice. Našroubuje a odšroubuje víčko z láhve, zaváže kličku na tkaničce, otevře dveře na kliku. Umí napodobit a vyválet některé tvary z modelíny, stříhat nůžkami, mačkat a trhat papír, vkládat dílky na jejich správná místa. Hračky povětšinou používá ke správnému účelu.

**Položka pro dané věkové období:** zaváže kličku na tkaničce – splnil

**Úroveň vývoje:** Šimon velmi dobře zvládá úkoly zaměřené na jemnou motoriku. Po vyplnění Edukačně-hodnotícího profilu je vývojová úroveň v této oblasti hodnocena jako odpovídající věku dítěte.

**Oblast grafomotoriky a kreslení:** Šimon nemá žádné potíže s grafomotorickými cvičeními. Zvládá obtáhnout malé i velké tvary, linie, oblouky, vlnky, zuby, dokončit



započaté tvary a linie, spojit obrázky, které k sobě patří. Nakreslí tvary dle předlohy  
Úchop tužky je správný, ale na psací náčiní vyvíjí velký tlak. Rád kreslí čísla a písmena  
a často vybarvuje omalovánky a ohraničené tvary, zobrazí lidskou postavu nebo dokreslí  
části těla.

**Položky pro dané věkové období:** nakreslí kosočtverec podle předlohy – splnil; nakreslí  
postavu se správným počtem prstů – splnil; píše tiskací písmena – splnil; kreslí s detaily  
– naznačil

**Úroveň vývoje:** Co se týče grafomotoriky a kresby, Šimonovi se poměrně daří zvládat  
kresebné a psací úkoly. Po vyplnění Edukačně-hodnotícího profilu je vývojová úroveň  
v této oblasti hodnocena jako odpovídající věku dítěte.

**Oblast sociálních dovedností:** Kontakty s dospělými a vrstevníky navazuje velmi rád,  
ovšem nevhodnými způsoby. Často je velmi zbrklý a dětem nevědomky ubližuje. Soucit  
ani útěchu neprojevuje, nereaguje na emocionální projevy druhých, nepoprosí, když  
se mu to připomene, nepožádá o dovolení, aby si mohl hrát s hračkou, se kterou si hraje  
někdo jiný. Nerozezná vhodné a nevhodné chování, nedokáže počkat, až na něj přijde  
řada. Při psychické nepohodě nepřijímá fyzický kontakt a nenechá se utěšit. Není-li mu  
rozuměno, projevuje zklamání a dožaduje se porozumění jinými prostředky, nejčastěji  
křikem a pláčem. Vědomě odmítá požadavky, kterým dobře rozumí, vědomě překračuje  
stanovené hranice chování a čeká na reakce ostatních. Když je upozorněno, vítá známé  
děti nebo osoby. Napodobuje činnosti a pohyby ostatních dětí, spontánně pomáhá  
dospělému při různých činnostech. Směje se na dospělé a vyžaduje úsměv i od nich.

**Položky pro dané věkové období:** umí se vhodně zapojit do rozhovoru dospělých  
– nesplnil; dokáže rozeznat vhodné a nevhodné chování (chápe základní pravidla  
společenského chování) – naznačil

**Úroveň vývoje:** Šimon má výrazné potíže v oblasti sociálního vývoje. Po vyplnění  
Edukačně-hodnotícího profilu je vývojová úroveň v této oblasti hodnocena  
na 36-48 měsíců (4 roky).

**Oblast sebeobslužných dovedností:** Připraví si předměty ke stolování, nají se příborem  
bez pomoci dospělého, sklídí si nádobí ze stolu. Po celou dobu stravování vydrží sedět  
u stolu, namaže si chleba, nalije si nápoj. Umyje si ruce vodou a mýdlem, utře ruce bez

vyzváni. Vyčistí si zuby, vysmrká se, když je upozorněn. Chodí sám na WC, potřebu hlásí neverbálním způsobem (tahání za kalhoty, křik), „nehody“ se nestávají. Vykonává malou potřebu na toaletě, očista po vykonání velké potřeby není osvojena. Oblékne se a svlékne sám, zapne zip a knoflíky, rukama si zuje boty, obrací si oděv, když je naruby. Poznává své oblečení, poskládá si ho, uklidí do skříňky. málokdy je zapotřebí slovní dopomoc učitele.

**Položky pro dané věkové období:** krájí ostrým nožem potraviny – splnil; ví, jak si uvařit čaj, udělat šťávu – naznačil; i ostatní obslouží jídlem – splnil; umí si utřít záda po sprchování nebo koupání – splnil; při umývání je téměř samostatný – splnil; pozná rozdíl mezi chlapeckým a dívčím WC – splnil; na WC je úplně samostatně včetně utírání po velké straně – naznačil; WC používá samostatně i na veřejném místě – splnil; samostatně se obleče – splnil; uklízí oblečení – splnil; oblékne se přiměřeně počasí (s občasným dohledem) – splnil; akceptuje změny počasí, střídá šaty i doplňky – splnil

**Úroveň vývoje:** Chlapec je téměř ve všech oblastech sebeobsluhy samostatný. Po vyplnění Edukačně-hodnotícího profilu je vývojová úroveň v této oblasti hodnocena jako odpovídající věku dítěte.

**Oblast komunikačních dovedností – receptivní řeč:** Šimon některým slovním pokynům rozumí a reaguje na ně, víceslovným pokynům nedokáže porozumět. Chápe symbolickou funkci obrázků, bez problému se orientuje ve vizualizovaném denním režimu. Na požádání podá pojmenované předměty, receptivně rozliší pohlaví a identifikuje základní geometrické tvary. Reaguje na negativní informace, ne vždy je uposlechne. Na požádání neukáže známé osoby a zvířata, nepozná části těla, nechápe kategorie „ve“, „na“, „do“, „vedle“, „mezi“ apod. v kontextech. Neurčí větší předmět z nabízených, nesplní dva časově související pokyny, nechápe pojmy včera, dnes a zítra nechápe otázky, ve kterých je možnost výběru.

**Položky pro dané věkové období:** rozumí přirovnáním, nechápe je doslovně – nesplnil; na základě přečteného textu splní zadaný úkol – nehodnoceno (položku nelze hodnotit, jelikož nedokáže číst)

**Úroveň vývoje:** Z výše uvedeného vyplývá, že receptivní řeč je výrazně oslabena. Po vyplnění Edukačně-hodnotícího profilu je vývojová úroveň v této oblasti hodnocena přibližně na 24-36 měsíců (3 roky).

**Oblast komunikačních dovedností – verbální vyjadřování:** Neodpovídá na otázky, neklade otázky, nezná dětské říkanky, na vyzvání neřekne své jméno, nedokáže nevyprávět podle obrázku. Nesnaží se o kontrolu rychlosti a hlasitosti řeči, není schopen strukturované konverzace, verbálně nevysloví žádost o pomoc. Ke komunikaci využívá pláč, křik, ukazování, vokalizace, objevuje se nesrozumitelný žargon, na požádání opakuje zvuky zvířat a předříkávané hlásky, používá pozdrav „pá, pá“, jednu slabiku žvatlá řetězově, napočítá určitý počet předmětů.

**Položky pro dané věkové období:** umí správně oslovit, pozdravit i s vykáním – nesplnil; vyjmenuje dny v týdnu – nesplnil; plynule a gramaticky správně hovoří – nesplnil; čte krátké věty, čte s minimem chyb, čte s porozuměním – nehodnoceno (položky nelze hodnotit, jelikož nedokáže číst)

**Úroveň vývoje:** V oblasti expresivní řeči Šimon značně zaostává, jelikož spontánně verbálně nekomunikuje. Po vyplnění Edukačně-hodnotícího profilu je vývojová úroveň v této oblasti hodnocena přibližně na 12-18 měsíců.

**Oblast komunikačních dovedností – neverbální vyjadřování:** Dokáže navázat oční kontakt, s dospělým dojde k žádanému předmětu, je schopen pozorovat to, co se mu ukazuje. Zvedne ruce směrem nahoru, na výzvu zamává na pozdrav, využívá řadu výrazů tváře. Souhlas vyjádří pokývnutím hlavy, nesouhlas většinou vyjádří nevhodnými způsoby (křikem, agresivním chováním, upozorňováním na sebe), spíše než gesta pro nahrazení verbální řeči využívá mimiku obličeje nebo pohyby celého těla.

**Úroveň vývoje:** Deficity v oblasti verbálního vyjadřování nahrazuje prostředky neverbální komunikace. Po vyplnění Edukačně-hodnotícího profilu je vývojová úroveň v této oblasti hodnocena jako velmi dobrá.

**Oblast smyslového vnímání (zrakové a sluchové):** Sleduje zrakem předměty a osoby, najde bonbon schovaný pod hrníčkem, přiřazuje geometrické tvary a barevné předměty k odpovídajícím barvám, rozliší správnou orientaci postavy na obrázku, najde odlišný obrázek v řadě. Do krasohledu se podívá jedním okem. Chlapec otáčí hlavu za zdrojem

zvuku a lidským hlasem, rozezná zvuky hlasité a tiché, rozliší tři různé zdroje zvuků, např. píšťala, chrastítka, bubínek. Ukáže slyšenou barvu. Přiřadí slyšené zvuky k předmětu nebo obrázku, který ho znázorňuje.

**Úroveň vývoje:** Sluchové a zrakové vnímání je v normě. Po vyplnění Edukačně-hodnotícího profilu je vývojová úroveň v této oblasti hodnocena jako velmi dobrá.

## **Kazuistika č. 2**

Šárka, 6 let 7 měsíců

### **Rodinná anamnéza:**

Dívka pochází z úplné rodiny, rodiče jsou nesezdáni ale žijí spolu. Má starší sestru a čtyři polorodné sourozence ze strany otce. Sestra i rodiče jsou zdraví, matka i otec pracují jako lékaři. S ostatními sourozenci není v častém kontaktu, vztahy mezi dvěma rodinami jsou nekonfliktní.

### **Osobní anamnéza:**

Dívka byla narozena z druhé gravidity, těhotenství matky a porod proběhl v pořádku. Rodiče si všímali nápadností ve vývoji svého dítěte již od kojeneckého věku. Ve věku 18 měsíců bylo pediatrem vysloveno podezření na autismus, jelikož výsledky testů poukázaly na vysoké riziko přítomnosti PAS. Při dalším vyšetření nebyla tato diagnóza prokázána z důvodu nízkého věku a s odkazem na některé netypické projevy, např. dokázala navázat oční kontakt, měla zájem o společnost lidí a vyhledávala fyzické kontakty. A tak byla stanovena diagnóza vývojová dysfázie. Avšak rodiče měli stále podezření na PAS. Až na základě uskutečnění odborné diagnostiky a testů, sdělených informací z jeslí a pozorování byl dívce diagnostikován atypický autismus s opožděným vývojem řeči a oslabenou pozorností. Dívka pravidelně dochází na terapie, logopedická vyšetření a nácviky do Národního ústavu pro autismus. Následující školní rok nastupuje do základní školy.

### **Školní anamnéza:**

Na základě podrobného vyšetření se jedná o dívku se SVP v oblasti PAS. Bylo tak doporučeno zařazení dívky do mateřské školy dle § 16 odst. 9 školského zákona.

Nejdříve navštěvovala dětskou skupinu, po konzultaci s rodiči a odborníky začala docházet do mateřské školy. Bylo zapotřebí zajistit snížený počet dětí ve třídě, vysoce individualizovaný přístup a personální podporu, činnosti a úkoly strukturovat a vizualizovat. Adaptace na novou mateřskou školu, vrstevníky a pedagogy probíhala bez jakýchkoliv potíží, jména všech dětí a učitelů si zapamatovala velmi rychle.

#### **Posouzení vývojové úrovně dle Edukačně-hodnotícího profilu (EHP):**

**Oblast hrubé motoriky:** Šárka střídá nohy ze schodů i do schodů, drží se za ruku s dospělým. Dokáže samostatně stát na jedné noze, při skákání na jedné noze se potřebuje přidržovat. S fyzickou dopomocí chodí po nerovnoměrném terénu, skáče přes překážky a šplhá do výšek, má strach skočit dolů. Samostatně chytá, hází a kope do míče. Napodobí pohyb dle učitele, reaguje na slovní pokyny. Občas má potíže s udržením rovnováhy těla.

**Položky pro dané věkové období:** skáče přes švihadlo – naznačila; jezdí na kole – nesplnila, odpálí badmintonový míček ve směru spoluhráče – naznačila; dribluje – nesplnila, splývá ve vodě, případně udělá pár temp – naznačila

**Úroveň vývoje:** U Šárky se vyskytují drobné potíže v oblasti hrubé motoriky. Po vyplnění Edukačně-hodnotícího profilu je vývojová úroveň v této oblasti hodnocena na 48-60 měsíců (5 let).

**Oblast jemné motoriky:** Sama bez pomoci vkládá dílky do dřevěné desky, provléká obrázky, navléká korále na provázek a kroužky na kolík. Zvládá manipulaci s drobnými předměty (třídít, vkládat, přiřazovat), rozbalí bonbon, postaví věž z kostek, dle nápodoby kreslí do písku, napodobí jednoduché tvary z modelíny, složitější tvary a zvířátka zvládá s dopomocí učitele. Mačká a trhá papír, nalepí tvary z papíru, naznačí stříhání nůžkami.

**Položky pro dané věkové období:** vystřihuje složitější tvary – naznačila; drží tužku jako dospělí – splnila; zaváže uzel – splnila

**Úroveň vývoje:** Koordinace jemné motoriky je na velmi dobré úrovni. Po vyplnění Edukačně-hodnotícího profilu je vývojová úroveň v této oblasti hodnocena jako odpovídající věku dítěte.

**Oblast grafomotoriky a kreslení:** Při kresbě a psaní preferuje levou ruku, držení tužky není zcela správné, ale při upozornění úchop opraví. Při názorném vysvětlení samostatně obtáhne různé geometrické tvary, linie, vlnky, oblouky, horizontální a vertikální čáry, snaží se o dokončování započatých linií a tvarů. Spojí dva stejné obrázky, dle předlohy nakreslí geometrické tvary. Vyhledává spontánní kresbu, která je bez jasného záměru a ráda vybarvuje omalovánky nebo ohraničené tvary. Při řízené kresbě znázorní postavu nebo doplní určité části těla.

**Položky pro dané věkové období:** nakreslí postavu s detailními částmi těla – splnila; píše některá tiskací písmena a číslice – splnila; na požádání nakreslí různé tvary – splnila; napíše své křestní jméno velkými tiskacími písmeny – naznačila

**Úroveň vývoje:** Co se týče grafomotorických úkolů a kresebných činností, zde se neobjevují žádné potíže, které by Šárku omezovaly ve vývoji. Po vyplnění Edukačně-hodnotícího profilu je vývojová úroveň v této oblasti hodnocena jako odpovídající věku dítěte.

**Oblast sociálních dovedností:** Dívka má zájem o vztahy s dětmi a dospělými, oslovuje je jménem a ráda se mazlí. Na hluk a křik ostatních dětí reaguje úzkostí a projevuje strach. Zapojí se do společných her, ale hraje si i sama. Ví, k jakým účelům slouží hračky, ráda vaří v dětské kuchyňce a jídlo přináší „ochutnat“ pedagogům nebo se stará o panenky. Nabízí hračky dospělému a dětem, vybízí ke společné činnosti. Respektuje pravidla her a společenského chování, dokáže si vyžádat pomoc, vědomě odmítá požadavky, kterým rozumí. Raduje se z příchodu známých osob, ale pozdraví je až po upozornění.

**Položky pro dané věkové období:** většinou vyhoví žádosti dospělého – splnila; navazuje kamarádské vztahy ve skupině dětí – splnila; akceptuje soutěživých her – splnila

**Úroveň vývoje:** Šárka je velmi přátelská a společenská dívka, která cíleně vyhledává a navazuje kontakty s vrstevníky a dospělými. Po vyplnění Edukačně-hodnotícího profilu je vývojová úroveň v této oblasti hodnocena jako odpovídající věku dítěte.

**Oblast sebeobslužných dovedností:** Při stravování používá lžici i vidličku, nezkouší nová jídla, většinou jí pouze suchou stravu. Vydrží sedět u stolu během jídla, jí přijatelným způsobem. S pomocí dospělého si pro sebe prostře, uklidí vzniklé „nehody“ nebo nakrájí

jídlo. Jde si umýt ruce, když je má špinavé a utře si je, vyčistí si zuby, po jídle si umyje pusu. Hlásí potřebu na toaletu, na WC je zcela samostatná při malé a velké straně, hygienické návyky zvládá bez pomoci, řídí se vizualizovaným pracovním schématem vytvořeným z piktogramů. Při oblékání a svlékání je nutná zvýšená motivace, dohled a fyzická dopomoc. Knoflíky a zipy si sama nezapne, když má naruby oblečení, neobráť si ho. Ukládá si věci na správná místa, ale nedokáže je poskládat. Jednoduché oblečení (triko, tepláky) si obleče sama, zapne boty na suchý zip, zvládá si sundat rukama boty a obléknout ponožky, stáhne si kalhoty, když jde na toaletu.

**Položky pro dané věkové období:** nabere si přiměřenou dávku jídla – splnila; namaže si chleba s dopomocí – splnila; většinou jí přijatelným způsobem – splnila; bez pomoci si nalije svůj nápoj – splnila; umí se pod dohledem namydřit při sprchování nebo koupání – splnila; snaží se umýt si vlasy (ví, jak se to dělá) – naznačila; pozná, kdy se musí umýt (špinavé ruce, pusu apod.) – splnila; na WC (malá strana) je úplně samostatná – splnila; po velké straně se utře – splnila; začíná si zapínat zip – naznačila; obrací si oděv, když je naruby – nesplnila; učí se skládat oblečení – nesplnila

**Úroveň vývoje:** Z výše uvedených položek vyplývá, že oblast sebeobsluhy je méně rozvinutá. Jedná se hlavně o schopnost oblékání. Po vyplnění Edukačně-hodnotícího profilu je vývojová úroveň v této oblasti hodnocena přibližně na 36-48 měsíců (4 roky).

**Oblast komunikačních dovedností – receptivní řeč:** Orientuje se v denním režimu složeném z piktogramů, ovšem zvládá to i bez použití karet, pouze se slovní dopomocí. Reaguje na slovní pokyny, splní je. Rozezná různé předměty, výrazy stejný a jiný, pozná některé části těla a zvířata, ukáže na pojmenované obrázky, spojuje slova do významových kategorií. Receptivně dokáže rozlišit malý a velký, pohlaví, barvy, písmena a číslice. Rozumí humoru, nepřímým otázkám, chápe kategorie „na“, „vedle“, „mezi“, „do“ apod. S vizuální podporou nedokáže určit, co dělala včera, dnes a co bude dělat zítra.

**Položky pro dané věkové období:** rozumí krátkým pohádkám nebo příběhům – splnila; rozumí nepřímé otázce – splnila

**Úroveň vývoje:** Oblast receptivní řeči se jeví jako velmi dobrá, nejsou zde patrné žádné vývojové zvláštnosti. Po vyplnění Edukačně-hodnotícího profilu je vývojová úroveň v této oblasti hodnocena jako odpovídající věku dítěte.

**Oblast komunikačních dovedností – verbální vyjadřování:** Řeč je chvílemi méně srozumitelná s větším počtem dysgramatismů a komolení slov, ovšem snaží se tvořit jednoduché otázky, napodobit zvuky zvířat, zná dětské říkanky a poslouchá příběhy a pohádky, na základě slovního vedení a vizuální podpory je schopna jejich interpretace. Vyjmenuje dny v týdnu, vysloví barvy, čísla, písmena a celé své jméno. Slovně si řekne o svá přání a potřeby.

**Položky pro dané věkové období:** pojmenuje některá čísla – splnila; odpoví na otázky „co bylo včera“, „co je dnes“, „co bude zítra“ – splnila; pojmenuje některá velká tiskací písmena – splnila; vypráví příběhy, které slyšela bez obrázkového doprovodu – naznačila; odpočítá správně číselnou řadu nejméně do 10 – splnila; když potřebuje, zeptá se na význam slov – naznačila.

**Úroveň vývoje:** Verbální komunikace je občas nesrozumitelná, ovšem po slovním upozornění se Šárka dokáže lépe soustředit na výslovnost jednotlivých slov. Proto po vyplnění Edukačně-hodnotícího profilu je vývojová úroveň v této oblasti hodnocena jako odpovídající věku dítěte.

**Oblast komunikačních dovedností – neverbální vyjadřování:** Oční kontakt navazuje, když chce pochovat, zvedne ruce směrem k dospělému, zavrtěním hlavy vyjádří nesouhlas a kývnutím hlavy souhlas, používá mimiku obličeje a gesty doprovází řeč. Je schopna vést dospělého k žádanému předmětu, očním kontaktem se ujistí, že dospělý dává pozor.

**Úroveň vývoje:** K verbálnímu vyjadřování je schopna využívat všechny prostředky neverbální komunikace. Po vyplnění Edukačně-hodnotícího profilu je vývojová úroveň v této oblasti hodnocena jako velmi dobrá.

**Oblast smyslového vnímání (zrakové a sluchové):** Pozoruje různé předměty a osoby, všímá si detailů a podrobností na obrázku, přiřazuje a rozlišuje geometrické tvary a barvy, po ukázce si pamatuje si ty předměty, které chybí. Otočí hlavu za zdrojem



zvuku, naslouchá hudbě, reaguje na vyslovení svého jména. Přiřadí zvuk k odpovídajícímu obrázku, rozliší různé zvuky nástrojů, napodobí rytmus.

**Úroveň vývoje:** Šárka velmi dobře zvládá úkoly zaměřené na smyslové vnímání. Po vyplnění Edukačně-hodnotícího profilu je vývojová úroveň v této oblasti hodnocena jako odpovídající věku dítěte.

### **Kazuistika č. 3**

Chlapec Adam, 7 let 2 měsíce

#### **Rodinná anamnéza:**

Chlapec Adam pochází z multilingvního prostředí, rodina je úplná, nemá sourozence. Matka se narodila v Rusku, otec v Kosově, v České republice žijí přes 25 let. Rodiče se snaží na chlapce mluvit českým jazykem, ovšem otec mluví lépe anglickým jazykem. Oba jsou zdraví, ani v širší rodině se nevyskytuje žádné neurologické onemocnění. Matka je zaměstnána jako zlatnice, otec podniká v oblasti nemovitostí.

#### **Osobní anamnéza:**

Chlapec pochází z první fyziologické gravidity, porod proběhl v termínu a bez komplikací, poporodní adaptace byla velmi dobrá. Vývoj motoriky byl v normě, první slova se začala objevovat ve 14 měsíci. Opakoval, zpíval, počítal, vyjmenoval některá písmena. Ve dvou letech věku chlapce nastal regres ve vývoji řeči, objevila se porucha sociálního kontaktu a psychomotorický neklid a ztratil téměř všechny získané dovednosti. Proběhlo vyšetření sluchu na foniatrii, z výsledků se nepotvrdilo poškození sluchu. Ze závěrů psychologického vyšetření a speciálně pedagogického vyšetření byla stanovena pervazivní vývojová porucha, tedy dětský autismus s narušeným vývojem v oblasti komunikace a sociální interakce. Úroveň vývoje chlapce se nepodařilo validně zhodnotit pro jeho omezenou spolupráci. Na základě pozdějšího vyšetření chlapce se ukázalo, že jeho kognitivní vývoj odpovídá hraničnímu pásmu mezi lehkou až středně těžkou mentální retardací. Dochází na neurologii, psychologii, logopedii a na terapie do Národního ústavu pro autismus.

### **Školní anamnéza:**

Na základě výsledků vyšetření bylo rodičům Adama doporučeno vzdělávání ve škole zřízené pro žáky podle § 16 odst. 9 školského zákona. Ve svých 5 letech a 1 měsíce začal chodit do třídy určené pro děti s PAS. Dle doporučení SPC bylo zapotřebí zajistit přítomnost asistenta pedagoga při výchově a vzdělávání chlapce, možnost menšího třídního kolektivu a individuálního přístupu. Jelikož chlapec navštěvoval předškolní zařízení již dříve, adaptace na nové prostředí probíhala v pořádku. Na základě doporučení SPC, odborného lékaře a žádosti rodiny byl chlapci udělen odklad povinné školní docházky.

### **Posouzení vývojové úrovně dle Edukačně-hodnotícího profilu (EHP):**

**Oblast hrubé motoriky:** Povaha chůze je samostatná, ze schodů i do schodů střídá nohy. Koordinace pohybů dolních končetin je v normě, pokud je vhodně motivovaný a podle aktuální nálady se snaží o nápodobu pohybů dospělého, ale raději se pohybuje spontánně. Rád pobíhá po prostoru, chodí po špičkách a cíleně za oblíbenými předměty. S oblibou pohazuje s míči, chytá je, ale k směrem k chytající osobě je nehodí. Chůze po nerovnoměrném terénu, stoj na jedné noze a skákání na jedné noze sám nezvládá, nevyhledává lezení ve výškách, má strach skočit dolů. Překonává nízké překážky, ale skákání přes pohybující se švihadlo se nedaří.

**Úroveň vývoje:** Některé položky obsažené v oblasti hrubé motoriky Adam samostatně nezvládá a je zapotřebí fyzická dopomoc učitele. Po vyplnění Edukačně-hodnotícího profilu je vývojová úroveň v této oblasti hodnocena na 36-48 měsíců (4 roky).

**Oblast jemné motoriky:** Je schopen umístit předměty do vyřezávaných otvorů na desce, nasadit kroužky na stojan, stavět puzzle a věže z kostek, zapichovat kolíky do desky. Rád si pohrává s různými materiály a osahává jejich povrchy, přesypává písek, hází si s předměty z ruky do ruky, bouchá do nich. Vyhledává manipulaci s modelínou, ale nedokáže vytvarovat nic podle pokynů učitele. Stříhání, trhání a mačkání papíru zvládá s dopomocí. Navlékání korálků na provázek a provlékání obrázků, šroubování víček, zavazování uzlů se nedaří, opět je důležitá fyzická pomoc a podpora dospělého.

**Položka pro dané věkové období:** zaváže kličku na tkaničce – nesplnil

**Úroveň vývoje:** U Adama se vyskytují značné potíže v manipulaci s drobnými předměty. Vždy je zapotřebí dbát na dokončení úkolu a soustředěnost. Po vyplnění Edukačně-hodnotícího profilu je vývojová úroveň v této oblasti hodnocena na 36-48 měsíců (4 roky).

**Oblast grafomotoriky a kreslení:** Bez problémů obtáhne různé čáry, vlnky, obloučky a geometrické tvary, vybarví ohraničené tvary. Se slovní podporou a nápodobou spojí stejné obrázky, nakreslí jednoduchý tvar či některá písmena a čísla podle vzoru. Nedokončí nedokončené čáry, tvary a obrázky. Nenakreslí lidskou postavu, části těla ani tvary. Úchop tužky střídá, občas špetkový, občas dlaňový. Na psací náčiní nevyvíjí dostatečný tlak a stopa tak není vidět. Kresba je na úrovni jednoduchých čar.

**Položky pro dané věkové období:** nakreslí kosočtverec podle předlohy – splnil; nakreslí postavu se správným počtem prstů – nesplnil; píše tiskací písmena – naznačil; kreslí s detaily – nesplnil

**Úroveň vývoje:** Oblast grafomotoriky a kreslení je u Adama málo rozvinutá, bez pomoci zvládá pouze položky pro mladší věkové období. Proto po vyplnění Edukačně-hodnotícího profilu je vývojová úroveň v této oblasti hodnocena přibližně na 30-48 měsíců (3 až 4 roky).

**Oblast sociálních dovedností:** Chlapec nejeví zájem o sdílení, ostatní děti přehlídí a nereaguje na ně. Nepožádá o dovolení, aby si mohl půjčit hračku, se kterou si hraje někdo jiný, neposkytuje soucit ani útěchu, spontánně neobejme ani nepohládí jiného člověka, neraduje se z příchodu známé osoby, sám od sebe nepozdraví, pouze po upozornění podá ruku. Nezná pravidla společenského chování. Pokud mu není rozuměno, vyžaduje se pozornosti jinými prostředky, např. pláčem nebo křikem. Občas chodí za pedagogy nechat se pohládit nebo pomazlit, uklízí s nimi hračky, krátkou dobu si s nimi pohraje, nabízí mu předměty nebo hračky, avšak ne vždy je předá. Dokáže si neverbálně vyžádat o pomoc (gestem). Při psychické nepohodě se občas nechá utěšit, záleží na aktuální náladě.

**Položky pro dané věkové období:** umí se vhodně zapojit do rozhovoru dospělých – nesplnil; dokáže rozeznat vhodné a nevhodné chování (chápe základní pravidla společenského chování) – nesplnil

**Úroveň vývoje:** Z výše uvedených položek vyplývá, že v oblasti sociální interakce se vyskytují výrazné disharmonie, které negativním způsobem ovlivňují jeho sociální interakci s okolím. Po vyplnění Edukačně-hodnotícího profilu je vývojová úroveň v této oblasti hodnocena přibližně na 6-12 měsíců.

**Oblast sebeobslužných dovedností:** Při stravování používá lžici nebo vidličku, nůž nepoužívá. Většinou jí suchou stravu a ovoce, ochutnává polévky. Jí z vlastního talíře a přijatelným způsobem. Na vyzvání si prostře stůl, s asistencí odnese nádobí nebo uklidí vzniklé „nehody“. Během jídla občas utíká od stolu, nová jídla odmítá. S asistencí si nalije pití, nakrájí jídlo či namaže pečivo. Po použití WC si umyje ruce vodou i mýdlem, poté utře. Když má špinavé ruce nebo obličej, umyje se. Vysmrká se, když je upozorněn. Zuby si vyčistí sám. Probudí se, když potřebuje na toaletu a sám si zajde. Neverbálním způsobem naznačí, že se mu chce čůrat. Na WC je zcela samostatný, potřebu vykoná i na veřejném místě. Při oblékání a svlékání je samostatný, jen občas je zapotřebí vhodně ho motivovat. Začíná si zapínat zipy, pozná své oblečení, ukládá si ho do skříňky, drobné problémy má se zapínáním knoflíků. Používá ruce při obouvání a zouvání bot, navleče ponožky, najde rukávový otvor na tričku. Asistenci potřebuje při čištění zubů nebo odnášení nádobí.

**Položky pro dané věkové období:** krájí ostrým nožem potraviny – naznačil; ví, jak si uvařit čaj, udělat šťávu – nesplnil; i ostatní obslouží jídlem – nesplnil; umí si utřít záda po sprchování nebo koupání – splnil; při umývání je téměř samostatný – naznačil; pozná rozdíl mezi chlapeckým a dívčím WC – splnil; na WC je úplně samostatně včetně utírání po velké straně – naznačil; WC používá samostatně i na veřejném místě – splnil; samostatně se obleče – splnil; uklízí oblečení – splnil; oblékne se přiměřeně počasí (s občasným dohledem) – splnil; akceptuje změny počasí, střídá šaty i doplňky – splnil

**Úroveň vývoje:** Adam má drobné potíže v oblasti sebeobsluhy, konkrétně při stravování a stolování. Po vyplnění Edukačně-hodnotícího profilu je vývojová úroveň v této oblasti hodnocena přibližně na 60-72 měsíců (6 let).

**Oblast komunikačních dovedností – receptivní řeč:** Je schopen využívat režim dne s obrázkovými piktogramy, reaguje na své jméno a jednoduché pokyny, které se snaží plnit. Rozumí slovům ano a ne, jednoduchým větám, receptivně identifikuje základní tvary a barvy, se slovní dopomocí rozliší pohlaví nebo receptivně napočítá dva předměty.

S pomocí přiřadí větší a menší předměty, najde stejné a odlišné předměty nebo ukáže na slyšená zvířata. Na požádání podá předměty. Není schopen splnit dva časově související pokyny, nechápe kategorie „v“, „nad“, „vedle“, „mezi“ apod. a porozumět pojmům včera, dnes a zítra. Nerozumí humoru, pohádkám, nepřímým otázkám nebo delším větám, nenaslouchá vysvětlením jak a proč. Samostatně neukáže požadované části těla.

**Položky pro dané věkové období:** rozumí přirovnáním, nechápe je doslovně – nesplnil; na základě přečteného textu splní zadaný úkol – nehodnoceno (položku nelze hodnotit, jelikož nedokáže číst)

**Úroveň vývoje:** Některé úkoly zaměřené na porozumění řeči zvládá samostatně, u jiných je zapotřebí slovní nebo fyzická pomoc učitele. V oblasti receptivní řeči vyskytují nedostatky. Po vyplnění Edukačně-hodnotícího profilu je vývojová úroveň v této oblasti hodnocena přibližně na 24-36 měsíců (3 roky).

**Oblast komunikačních dovedností – verbální vyjadřování:** Vokalizuje, používá svůj žargon, často piští, křičí nebo žvatlá jednu slabiku neustále dokola. Nesnaží se o opakování slabik, hlásek, zvuku zvířat. Neřekne své jméno, neodpoví na otázky, nevyjadřuje přáním slovem (spíše pláčem). Nezná říkanky, nepojmenuje barvy, čísla, písmena a tvary.

**Položky pro dané věkové období:** umí správně oslovit, pozdravit i s vykáním – nesplnil; vyjmenuje dny v týdnu – nesplnil; plynule a gramaticky správně hovoří – nesplnil; čte krátké věty, čte s minimem chyb, čte s porozuměním – nehodnoceno (položky nelze hodnotit, jelikož nedokáže číst)

**Úroveň vývoje:** U Adama se verbální řeč téměř vůbec nevyvinula. Po vyplnění Edukačně-hodnotícího profilu je vývojová úroveň v této oblasti hodnocena přibližně na 6 měsíců.

**Oblast komunikačních dovedností – neverbální vyjadřování:** Je schopný navázat oční kontakt na kratší dobu, pokud něco potřebuje nebo chce, chytne dospělého za ruku a dojde s ním k dané věci, pozoruje to, co je mu ukázáno, je schopen sdílené pozornosti. Pohybem či gestem vyjádří některé potřeby, používá mimiku obličeje, souhlas a nesouhlas vyjádří pohybem hlavy.

**Úroveň vývoje:** I přes to, že Adam verbálně nekomunikuje, dokáže nahradit řeč různými gesty, pohyby nebo mimikou obličeje. Po vyplnění Edukačně-hodnotícího profilu je vývojová úroveň v této oblasti hodnocena jako velmi dobrá.

**Oblast smyslového vnímání (zrakové a sluchové):** Sleduje zrakem předměty a osoby, bubliny. Zkoumá detaily předmětů a na obrázku, prohlíží si je z různých úhlů. Přiřadí zvířata, barvy, písmena a číslice. Najde stejné dvojice obrázků či předmětů, rozliší osobu známou a cizí. Otáčí hlavu za zdrojem zvuku a lidským hlasem, reaguje na píšťalu a tleskání, napodobí jednoduchý rytmus tleskáním. Nerozliší zdroje zvuků, nevybere obrázek hudebního nástroje, který slyšel, nepřičítá zvuk, který slyšel, k obrázku. Hypersenzitivita, velmi špatně snáší hlasité zvuky (křik a pláč dětí, bouchání na bubny), zacpává si uši, zakrývá oči a je plačtivý.

**Úroveň vývoje:** Z výše uvedeného lze konstatovat, že chlapec má výrazné problémy se sluchovou percepcí. Po vyplnění Edukačně-hodnotícího profilu je vývojová úroveň v oblasti sluchového vnímání hodnocena na 12-24 měsíců.

## **7.2 Vyhodnocení EHP a návrh individuálního programu přípravy**

### **Kazuistika č. 1**

Výsledky EHP ukazují, že Šimon má největší potíže v oblastech komunikace, jedná se o verbální vyjadřování a porozumění slyšené řeči. V těchto oblastech se dostal na vývojovou úroveň jednoho až tří let. Jako disharmonická oblast se jeví oblast sociálního vývoje, ve které se dostal na vývojovou úroveň přibližně čtyř let. Z šetření lze konstatovat, že v těchto oblastech nedosahuje požadované úrovně vývoje vzhledem k jeho biologického věku sedmi let. Jako nejlépe hodnocené oblasti se jeví sebeobsluha, jemná a hrubá motorika, grafomotorika a smyslová percepce, kde dosahuje požadované úrovně vývoje vzhledem k jeho věku. S vhodnou motivací se dokáže na úkoly soustředit a pokusit se o jejich splnění. Při vytváření edukačního plánu bude zapotřebí zohlednit vývojovou úroveň Šimona, zaměřit se na stimulaci těch oblastí, kde byly zaznamenány odchylky ve vývoji. Výhodou je, že je možno zasáhnout ihned a nečekat na vyšetření SPC.

**Stimulační program – oblast komunikace:** využívat fotografie či obrázky ke komunikaci; usměrňovat hlasitosti projevu; prohlížet knihy, procvičovat gesta a mimiku při

vyjadřování; rozvíjet rozumění řeči (přirozené i modelové situace); nápodoba zvuků zvířat a vokalizace, nácvik základních rutin pro komunikaci

### **Nabídka činností**

- Co dělá medvídek? (cíle: rozvoj porozumění řeči, cvičení zrakového a sluchového vnímání)

Při této aktivitě používá učitelka plyšového medvídka (nebo jakoukoliv jinou hračku) jako prostředníka při komunikaci s dítětem. Jeho úkolem je napodobovat pohyby medvídka dle slovních pokynů a pohybů. Mohou zaznít pokyny jako: medvídek skáče, točí se dokola, stojí na jedné noze, leží na břichu apod.

- Hlasy zvířat (cíle: rozvoj zrakového a sluchového vnímání, orofaciální motoriky, nápodoba cvičení mluvidel)

Po prostoru třídy jsou rozloženy karty zvířat tak, aby byly dobře viditelné. Učitelka pustí z rádia zvuky zvířat. Dítě má za úkol najít kartu se zvířátkem, které zrovna slyší. Učitelka zvíře pojmenuje a předvede jeho zvuk, který dítě zopakuje.

**Stimulační program – oblast sociálního vývoje:** zdokonalovat sebekontrolu a ovládat nálady; podporovat osvojování pravidel kolektivu; rozvíjet toleranci k druhým; podporovat správné vnímání vlastních potřeb; rozpoznávat emoce

### **Nabídka činností**

- Emoce v zrcadle (cíle: rozpoznávání, vyjadřování a napodobování emocí)

Učitelka si připraví logopedické zrcadlo a karty s obličejí vyjadřující základní emoce. Jednotlivé karty pojmenovává a ukazuje dítěti. Dítě se snaží emoci (výraz obličeje) napodobit. Při cvičení úkolu se na sebe dívá do zrcadla.

- Schování se pod padák (cíle: rozvoj spolupráce v týmu, opatrnost vůči druhým)

Učitelka a děti se chytí padáku. Zkusí s ním zahoupat, jít v kruhu, vlnit. Poté začíná hra. Všichni chodí v kruhu a drží se padáku. Když učitelka řekne schovat, všechny děti se schovají pod padák. Také může říct pouze určitou část těla, kterou děti následně schovají. Jako motivace ke hře může být např. ukrývání před mrazem do teplého úkrytu (učitelka představuje zimu) nebo myšiček před kočičkou.

## Kazuistika č. 2

Na základě vyhodnocení výsledku EHP lze konstatovat, že v některých oblastech nedosáhla požadované vývojové úrovně vzhledem k jejímu biologickému věku šesti let. Šárka nejméně uspěla v oblasti hrubé motoriky, ve které se dostala na vývojovou úroveň pěti let. Jako další méně úspěšnější oblastí se jeví oblast sebeobsluhy, konkrétně samostatnosti při oblékání. Tato oblast odpovídá věku čtyř let. Požadované úrovně vývoje vzhledem k jejímu věku dosáhla v oblastech sociálního vývoje, jemné motoriky, grafomotoriky a kresby, komunikace verbální, neverbální a porozumění řeči a smyslové percepce. Při vytváření edukačního plánu bude zapotřebí zohlednit vývojovou úroveň Šárky, zaměřit se na stimulaci těch oblastí, kde byly zaznamenány odchylky ve vývoji.

**Stimulační program – oblast hrubé motoriky:** podporovat rovnováhu těla; procvičovat koordinaci pohybů hrubé motoriky; zvyšovat fyzickou zdatnost; rozvíjet prostorové vnímání; zbavovat pocit strachu a pocitu úzkosti

### Nabídka činností

- Překážková dráha s využitím cvičebních a balančních pomůcek (cíle: rovnováha a koordinace pohybů, rozvoj fyzické i psychické zdatnosti a orientace v prostoru)

Je vhodné připravit překážkovou dráhu ve velkém prostoru. Dítě má za úkol přelézt po lavičce a seskočit dolů na žíněnku, proskákat obručemi k žebřinám. Vylézt nahoru do relaxačního domečku a odtud po schodech dolů. Po balančních kamenech dojít k tunelu, proplazit se jím a hodit míč do látkového koše. Dítě musí vědět, že učitel ho podporuje a zajišťuje jeho bezpečnost.

- Sochy (cíle: ovládnutí vlastního těla, sladění pohybu s rytmem, udržet tělo v rovnováze)

Děti pobíhají volně v prostoru třídy v rytmu hudby nebo na zvuky rolničků. Zastavení hudby znamená, že se děti zastaví, vytvoří nějaký postoj neboli sochu a nesmí se pohnout. Při puštění hudby se začnou opět pohybovat.

**Stimulační program – oblast sebeobsluhy – oblékání:** využívat procesní schémata, vizuální podporu; nacvičovat sebeobslužné dovednosti v běžných a každodenních situacích; podporovat co největší samostatnost při vykonávání sledu činností



## Nabídka činností

- Zapínací panenky (cíle: nácvik zapínání zipů a oblékání se přiměřeně počasí)

Na těchto panenkách se dítě učí zapínat různé knoflíky a zipy, manipulovat se zipem, zavazovat tkaničky nebo obouvat boty a oblékat různé druhy oblečení podle aktuálního počasí.

- Oblékání podle procesního schéma (cíle: podpora samostatného oblékání a soběstačnosti)

Procesní schéma je sled po sobě jdoucích dílčích kroků, které vedou k úspěšnému zvládnutí dané činnosti. Kroky mohou být znázorněné pomocí symbolů či obrázků. Vizualní podpora pro svlékání a oblékání může mít několik kroků. Dítě přesně vidí, jaký bude postup při provádění této činnosti.

- Košíčky na prádlo (cíle: podpora samostatnosti, udržování čistoty a pořádku)

Při nácviku svlékání a oblékání lze využít košíčky. Dítě do nich ukládá svlečené oblečení a zároveň připravuje oblečení pro další oblékání ve správném pořadí.

## Kazuistika č. 3

Na základě hodnocení výsledků v EHP lze říci, že problémy se vyskytují téměř ve všech oblastech vývoje. Jedná se o oblasti hrubé i jemné motoriky a grafomotoriky, ve kterých dosáhl úrovně vývoje čtyř let. Jako velmi slabá se jeví také oblast sociálního vývoje a sluchového vnímání. Zde dosáhl vývojové úrovně jednoho až dvou let. Samostatnost při stravování odpovídá vývojové úrovni šesti let. V oblasti porozumění řeči je hodnocen na tři roky a verbální vyjadřování je taktéž oslabené. Dle vyplnění hodnotící škály se dostal na úroveň vývoje šesti měsíců. S jistotou lze říci, že v těchto oblastech nedosahuje vývojové úrovně vzhledem k jeho biologickému věku sedmi let. Nejvíce úspěšnou oblastí se stává neverbální vyjadřování, díky kterému dokáže nahrazovat nedostatky verbální komunikace. Zde naopak dosahuje požadované vývojové úrovně. Při vytváření edukačního plánu bude zapotřebí zohlednit vývojovou úroveň Šimona, zaměřit se na stimulaci těch oblastí, kde byly zaznamenány odchylky ve vývoji.

**Stimulační program – oblast hrubé motoriky a sociálního vývoje:** podporovat herní dovednosti; protahovat a posilovat svaly; zvyšovat celkovou fyzickou i psychickou

pohodu; posilovat fyzickou obratnost; procvičovat koordinaci hrubé motoriky; zdolávat překážky; snaha o nenásilné zapojení do kolektivu dětí

### **Nabídka činností**

- Skoky na trampolíně (cíle: podpora správného držení těla, sladění pohybů nohou a paží, zlepšování do skokové a odrazovou průpravy)

K dosáhnutí vzájemné interakce lze využívat následující aktivity. Tleskat či počítat v rytmu skoků, hrát hru zaleženou na principu „stop, skok“. Učitel počítá „připravit, pozor, skok“, dítě se snaží vyčkat na povel „skok“. Po několika skocích dítě zastavit pokynem „připravit, pozor, stop“ a fyzicky mu pomoci zastavit se. Další variantou může být použití vizuální podpory či gest, kdy ruce natažené směrem nahoru znamenají skákat a ruce dolů znamenají zastavit.

- Skupinové cvičení (cíle: podpora herních dovedností, protažení a posilování svalů, koordinace celého těla a souhra horních a dolních končetin, interakce s dětmi)

V době pěkných slunečných dní lze některé pohybové a míčové hry hrát ve venkovních prostorech. Za nepříznivého počasí probíhají jednoduché cviky a aktivity v herně na koberci. Důležitá je vhodná motivace ke cvičení, tak, aby cvičení mělo jasný začátek a konec. Např. udělá se tolik dřepů, kolik je míčků v košíčku; vajíčka se sbírají do té doby, dokud neskončí písnička. Děti s oblibou cvičí na nafukovací míčích. Provádějí se cviky vsedě, kdy na nich poskakují, krouží, předklánějí se nebo vleže na břicho krouží, pohupují, zvedají ruce, nohy, překulují se.

**Stimulační program – oblast jemné motoriky:** rozvíjet schopnost manipulace s drobnými předměty; zručnost prstů a ruky; zlepšit koordinaci pravé a levé ruky a koordinaci rukou a očí

### **Nabídka činností**

- Malování do písku – pískovnice (cíle: nácvik pohybů prstů, uvolnění ruky, trénovat jemnost rukou)

Aktivitu lze vykonávat ve vnitřních i venkovních prostorech. Mohou se stavět stavby z písku nebo s ním jen tak manipulovat. Přesypávat ho, nabírat, posouvat, uhlazovat.

Nechat si ho protékat mezi prsty, obtiskovat jednotlivé prsty nebo celé dlaně, kreslit oběma rukama proti sobě, kreslit malbu doprovázenou písničkou nebo říkankou.

- Muchláž neboli mačkání papíru (cíle: posilování svalů rukou, ohýbání zápěstí a prstů, rozvíjet koordinaci oko ruka)

Muchláž je činnost, při níž dítě mačká papír do pevné kuličky. Může mačkat papíry z novin, ale také papíry různé gramáže a struktury, např. balicí, hedvábné nebo krepové. Vzniklé kuličky lze poté využít při házení na cíl, třeba do košíku, hrnce nebo se trefovat do kmene stromu. Z krepového papíru dítě vyrábí malé kuličky pouze s použitím prstů a ty poté využívá k cvrnkání či lepení a vytváření různých koláží.

**Stimulační program – oblast grafomotoriky a kreslení:** nacvičovat správné návyky při kreslení a psaní; zaměřit se na správné držení tužky; snažit se uvolnit svalstva ruky, zápěstí a prsty

#### **Nabídka činností**

- Malování prstovými a temperovými barvami (cíle: rozpohybování prstů, zápěstí a rukou)

Dítě si s pomocí učitele natře prsty nebo dlaně barvou dle vlastního výběru. Barvy se míchají přímo na dlani, dítě se rádo nechá okouzlit vznikem nových odstínů a má možnost vnímat příjemné chladivý kontakt s barvou. Na papír maluje buď otiskem celých dlaní nebo bříšky prstů tvoří puntíky a čáry libovolného tvaru.

- Grafomotorické destičky (cíle: cvičení způsobu úchopu a držení tužky, uvolnění svalstva ruky a jejích kloubů, rozvoj dětské kresby)

Vyřezávané dráhy v dřevěné desce drží pohyb ruky ve vymezených hranicích a nedovolí jim „utíkat“ stranou. Díky jasně vymezené dráze tahu získá dítě potřebné sebevědomí k dalšímu nácviku grafomotoriky. Také se využívají šablony, ve kterých dítě obkresluje různé geometrické tvary.

**Stimulační program – oblast komunikace:** využívat fotografie či obrázky ke komunikaci; rozvíjet rozumění řeči (přirozené i modelové situace); procvičovat sluchovou a zrakovou paměť, cvičit motoriku úst a obličeje

### **Nabídka činností**

- Vánek, vítr, vichřice (cíle: podpora koordinace výdechu a nádechu)

Dítě si vezme papírek, který zmuchlá do malé kuličky. Kuličku si položí na svou dlaň. Nejprve do ní fouká jemně jako vánek, následně víc a víc jako větřík, vítr, vichřice a orkán.

- Obličej v zrcadle (cíle: nácvik správného pohybu jazyka a rtů, procvičování motoriky mluvidel, imitace mimiky obličej)

Dítě napodobuje výrazy obličej dle učitele, a přitom se pozoruje v zrcadle. Poté se mohou přidávat hrátky s jazykem a rty. Nejdříve napodobí úsměv, vyplázne jazyk, otevře pusku, pošle pusinku apod. Poté se zkouší pohyblivost jazyka a rtů. Čertík – rychle vyplazovat a zatahovat jazyk dopředu a dozadu, přitom cvrkat o horní ret. Koníček – „klapat“ jazykem o patra, jako když kůň „klape“ kopyty. Olizovat rty dokola (jako vhodná motivace může být potřetí rtů medem nebo marmeládou). Malíř – jazykem jezdit pomalým tempem dopředu a dozadu po horním patře (jako když malíř maluje strop). Nafukování tváří, nejdříve jedné, druhé pak obě dohromady apod.

- Hra na robota (cíle: schopnost porozumět a reagovat na pokyn, podpora zrakového a sluchového vnímání)

Dítě představuje robota a ten musí co nej přesněji plnit a napodobit pokyny svého majitele, tedy učitele. Začíná se těmi nejjednoduššími úkoly, poté se plní úkoly náročnější. Např. zvedni jednu ruku, posad' se, pohlad' si břicho, skákej, postav se na jednu nohu.

**Stimulační program – sluchové vnímání:** sluchem vnímat a rozlišovat zvuky okolo nás, ale vnímat i ticho; vést k aktivnímu naslouchání; procvičovat sluchovou pozornost

### **Nabídka činností**

- Rytmická cvičení, vytleskávání (cíle: rozvoj sluchové paměti, rozvoj soustředěnosti, podpora rytmického cítění)

Učitel nejdříve vytleskává jednoduchá slova a dítě po něm opakuje. Mohou to být základní barvy, jména, číslice, dny v týdnu. Následně začne vytleskávat jednoduché a krátké melodie a dítě se ho snaží napodobit. Další varianta může být tleskání o stehna, břicho, kolena apod.

- Zvuky předmětů (cíle: seznámení se s různými předměty a jejich zvuky, správné přiřazení zdroje zvuku k předmětu)

Dítě má za úkol poznávat předměty dle jejich zvuku, s kterými se denně setkává (klíče, tekoucí voda, bouchnutí dveří, zpěv ptáků, mačkání papíru). Ke každému zvuku lze připravit reálné předměty nebo karty s obrázky. Zvuky by neměly být tolik hlasité kvůli hypersenzitivě (nesnášenlivosti hlasitých zvuků).

## 8 Diskuze, závěr šetření

Výzkumné šetření v bakalářské práci se zabývá využitím diagnostického materiálu s názvem Edukačně-hodnotící profil dítěte s poruchou autistického spektra (do 7 let).

Pomocí případové studie tří dětí s PAS, případně s mentálním postižením a na základě provedeného šetření jsou zodpovězeny dvě výzkumné otázky. První otázka zní: „V jakých sledovaných oblastech děti s PAS nejvíce vynikají a v jakých nejméně?“ Odpověď na tuto otázku lze najít v předchozí kapitole. U chlapce Šimona je zřejmé, že nejvíce problematickou oblastí je komunikace, ať už porozumění řeči nebo verbální vyjadřování. Pokud není porozuměno jeho potřebám a přáním, dochází k afektivním záchvatům chování a agresivním útokům. Další oblast, ve které Šimon nedosáhl vývojové úrovně odpovídající věku, je oblast sociálního vývoje. Šimon rád tráví čas s vrstevníky, avšak kvůli jeho hyperkinetické poruše chování se neumí vhodně zapojit do kolektivu, dělá to způsoby, které nejsou společensky přijatelné a pro děti nepříjemné. Tento typ sociálního chování je u dětí s PAS zcela běžný a uvádí ho také Žampachová a Čadilová (2012a). Přestože tyto děti mají zájem o kontakt s vrstevníky, kvůli nezažitým způsobům komunikace se nedokáží správně dorozumět a kvůli nepříjemnému a někdy až agresivnímu chování je kolektiv dětí odmítá. Naopak v sebeobsluze, jemné a hrubé motorice dosahuje výborných výsledků. Je fyzický zdatný, z pohybových činností se raduje a pohyb vyhledává. Celková pohybová schopnost organismu vede ke zvyšování samostatnosti v sebeobsluze a tím ke snižování závislosti na pomoci okolí. Je schopen vykonávat téměř všechny činnosti zaměřené na grafomotoriku. I přes to, že v oblasti komunikace se vyskytují výrazné potíže, s vhodnou motivací a povzbuzováním zvládá úkoly zaměřené na zrakovou a sluchovou percepci, dokáže se soustředit a úkol dokončit.

Dívka Šárka má oslabenou oblast hrubé motoriky. Pocit strachu ji brání při zdolávání překážek, a tak je dobré ji motivovat, aby úkol zvládla, a i malé pokroky ocenit pochvalou. Přítomná neobratnost v hrubé motorice ovlivňuje výkony při oblékání. Zde je důležitý dohled dospělé osoby a neustálá slovní dopomoc. Avšak oblast jemné motoriky nevykazuje výrazné potíže, které by ji omezovaly ve vývoji. Tato oblast je hodnocena jako velmi dobrá. I když je řeč chvílemi méně srozumitelná, u Šárky se projevuje snaha o komunikaci s okolím, která je doprovázena gesty a mimikou obličeje. Díky vyvinutým komunikačním schopnostem se dokáže úspěšně začlenit

do společnosti dětí. Je velmi přátelská k okolí a navazování nových vztahů ji nečiní žádné potíže. Zná základy a pravidla etikety i slušného chování. Zvládá grafomotorická cvičení a vyhledává spontánní kresbu, tudíž ani v téhle oblasti se žádné nedostatky nevyskytují. Z výsledků EHP lze konstatovat, že oblast smyslové percepce je plně rozvinutá. S oblibou pozoruje svět kolem sebe, komentuje viděné vjemy, má ráda písničky, je schopna si je velmi rychle zapamatovat.

U chlapce Adama lze říci, že nedostatky se objevují téměř ve všech popsanych oblastech vývoje. Oblast hrubé a jemné motoriky je poměrně oslabená. Jednoduché cviky a pohyby s drobnou fyzickou dopomocí zvládá, ale spíše než řízené pohybové aktivity vyhledává spontánní pohyb dle svých možností a schopností. Vždy je důležitá vhodná motivace a soustředit se na dokončení úkolu. Rád manipuluje s drobnými předměty, prohlíží si je, přendává z ruky do ruky. Těžší úkoly zaměřené na jemnou motoriku je potřeba názorně vysvětlit, poté je schopen úkol dokončit, případně naznačit. Oblast grafomotoriky a kreslení je méně rozvinutá, sám od sebe nevyhledává výtvarné činnosti, ovšem úkoly zaměřené na grafomotoriku je schopný vypracovat. Ať už samostatně nebo se slovním vedením. V oblasti sociálního vývoje jsou patrné výrazné potíže. Straní se ostatních dětí, nemá zájem o společnou hru a chová se, jak kdyby byl v místnosti sám. Nedostatečně rozvinutá je sebeobsluha při stravování. Nedokáže vyčkat u stolu po celou dobu oběda nebo svačiny, je zapotřebí trénovat ho trpělivosti. Jelikož nevyužívá verbální řeč a ani se nesnaží o nápodobu slov, je oblast komunikace hodnocena jako velmi slabá. V porozumění řeči se také objevují drobné nedostatky, které ho ovlivňují při plnění úkolů. Neverbální vyjadřování je relativně lépe zachováno oproti dysfázii receptivního typu a verbální komunikace. Oblast zrakového vnímání je v normě, avšak úkoly zaměřené na sluchové vnímání nezvládá kvůli zvukové hypersenzitivitě. Také Thorová (2016) zmiňuje, že vnímání sluchových podnětů u dětí s PAS bývá často narušeno. Přecitlivělost na sluchové podněty se může projevat strachem a někdy až bolestí na určité zvuky.

Také odpověď na druhou otázku, která zní: „Jaké edukační podmínky jsou vytvořeny na základě vyplnění Edukačně-hodnotícího profilu dítěte s poruchou autistického spektra do sedmi let?“ je možno najít v předchozí kapitole. Zde jsou vytvořené plány individuálně zaměřené intervence, které se snaží rozvíjet nejvíce postižené oblasti

a zohledňovat specifika dětí s PAS. Při sestavování individuálního programu přípravy je zapotřebí vybírat takové činnosti, aby je dítě bylo schopno zvládnout. Úkolem navrhovaných edukačních programů je zaměřit se na oslabené oblasti každého dítěte a rozvíjet je prostřednictvím jeho silných stránek. Schopler a kol. (2011) uvádí, že dovednost dítěte lze začít nacvičovat teprve ve chvíli, kdy jsou zjištěné již získané funkce. Před dalším rozvojem je nutné testování funkčních oblastí, které prozradí, jaké deficity je potřeba rozvíjet. Tento předpoklad je použit v této práci. Vytvořené plány individuální intervence jsou zaměřené na rozvoj deficitních oblastí a podporu silných stránek dítěte, které vedou k odstranění potíží nebo alespoň k jejich zmírnění.

Deficitní komunikační oblast je u Šimona značně viditelná. Ovšem díky jeho výborné schopnosti napodobování a imitace pohybů a slov dle dospělého jsou vytvořené takové činnosti, ve kterých může tyto silné stránky využít. Jedná se o hry „Co dělá medvídek“, „Hlasy zvířat“ nebo činnost s názvem „Emoce v zrcadle“ zaměřenou na rozpoznávání emocí. Hra s padákem je vybrána, jelikož vyhledává společnost ostatních dětí, ale nedokáže se přiměřeným způsobem zapojit. Hra poskytuje vzájemnou interakci s dětmi a učí ho chovat se citlivě a ohleduplně k druhým.

Pro dívku je připravená překážková dráha, která napomáhá ke snižování strachu a úzkosti při zdolávání překážek. Důležitou zásadou je, aby Šárka věděla, že dbáme na její bezpečnost při sportovních aktivitách. Schopler a kol. (2011) uvádí, že překážkové dráhy pro děti s PAS musí být sestavené podle fyzických schopností jednotlivých dětí, tak aby se rozvíjela jejich motorika. Měly by být snadno překonatelné, aby děti neodradily od dalších variant. Vhodně zvolený typ překážkové dráhy se u Šárky osvědčil. Ukázalo se, že v momentě, kdy je schopna vykonat zadaný úkol, je více motivovaná pokračovat ve hře a její modifikace. Při hře „Sochy“ se snaží udržet tělo v rovnovážné poloze. Horší neobratnost se projevuje při činnostech sebeobsluhy, konkrétně při oblékání. Jelikož si ráda hraje s panenkami, pečuje o ně a využívá je ke správnému účelu, je pro ni připravená aktivita se zapínací panenkou, kterou může oblékat podle aktuálního počasí, zavazovat tkaničky na botách nebo zkusit zapínat knoflíky a zipy. K nácviku samostatnosti při oblékání jí může pomoci procesní schéma, pomocí něhož se řídí při zvládnání hygienických návyků. Thorová (2016) uvádí, že cílem procesního schématu je usnadnit dítěti nácvik jednotlivých kroků činnosti a následně



si je upevňovat. Využití procesního schématu při oblékání se u Šárky osvědčilo. Se správně nastavenou vizualizací a použitím kresleného procesního schématu se zlepšil proces oblékání, zvýšila se samostatnost a získala pocit jistoty. Ví, kde má uložené své oblečení, zvládne si ho vyndat a vložit do skříňky, jen je zapotřebí pomáhat jí s udržováním pořádku. K nácviku udržování pořádku, čistoty a vyřešení organizace místa může využívat košíčky na oblečení.

Jelikož Adama baví spontánní skákání po prostoru třídy nebo ve venkovních prostorech, je mu připravena pohybová aktivita na trampolíně. Zde může procvičovat a trénovat několik typů skoků. K podpoře celkové pohybové obratnosti se využívá skupinové cvičení, při kterém se Adam učí pomalu spolupracovat a zvykat si na kolektiv dětí. Pro rozvoj jemné motoriky jsou vybrány činnosti s využitím písku a papíru. Adam zkoumá různé vlastnosti, tvary a rád osahává povrchy předmětů a díky manipulaci s nimi má možnost lépe se s nimi seznámit a rozvíjet tak pohyblivost rukou, zápěstí a prstů. Pro rozvoj grafomotoriky a kresby je připraveno malování prstovými barvami, které zanechávají výraznou stopu a Adam tak má možnost sledovat jednotlivé tahy. Využití grafomotorických šablon pomáhá k nácviku správného držení psacího náčiní. Jelikož není zaznamenána snaha o opakování zvuků nebo slov po učiteli, je pro rozvoj komunikačních dovedností připraveno dechové cvičení „Vánek, vítr, vichřice“. Při vhodné motivaci, zaujetí a názorné ukázce je možné Adama přimět k foukání do kuliček a tím cvičit správné dýchání a pohyblivost mluvidel. Adam se často pozoruje před zrcadlem, pohybuje se před ním a do detailů to prozkoumává. Proto při nácviku motoriky mluvidel je využíváno logopedické zrcadlo, které umožňuje vzájemné pozorování učitele a dítěte nebo umožňuje pozorovat svůj obličej s různými výrazy. Jelikož zvládá napodobit jednoduché cviky bez pomoci dospělého, je zde zařazena hra „Na robota“. Oblast porozumění řeči je nedostatečně rozvinutá, ale díky vizuální podpoře může slyšené pokyny znázornit. Také hra zaměřená na vytleskávání je vybrána na základě jeho rozvinutých silných stránek. Zvládá vytleskat své jméno, den v týdnu nebo počasí. Proto lze vyzkoušet dětské říkanky spojené s rytmizací, jako je tleskání, ťukání nebo dupání. Také je možno tleskat o jednotlivé části těla, např. nohy, břicho nebo hrudník. Při této aktivitě dochází k rozvoji sluchového vnímání, které je u Adama oslabené. Dále je vhodné zaměřit se na zvuky běžně používaných předmětů, jelikož se s nimi setkává každý den.

Je zapotřebí vybírat takové hry, které dítě ovládá a baví ho a přizpůsobit je jeho vývojové úrovni. Za každý úspěch dítě chválíme, ale také za jakoukoliv, i nepatrnou snahu zapojit se do hry (Jelínková & Netušil, 2001). Také Schopler a kol. (2011) uvádí, že důležitým faktorem je motivace pro splnění činnosti, tzn. dítě odměnit oblíbenou pochutinou, hračkou nebo pochvalou. Zmíněný přístup se i na příkladu dětí uvedených v bakalářské práci osvědčil. Jakmile je Šárka chválena za snahu splnit úkol, viditelně se rozzáří. Adam ocení, pokud mu jsou nabídnuta barevná cukrová písmenka. Šimon si jako nejčastější odměnu vybírá bublifuk, se kterým si užije spoustu zábavy při tvoření a pozorování bublin různých velikostí.

## 9 Závěr

Poruchy autistického spektra (PAS), označovány též jako pervazivní vývojové poruchy, patří mezi nejzávažnější poruchy dětského vývoje. Velmi často je možné se v praxi setkat s různými mýty, které souvisejí s autismem, a to např. „Dítě s autismem nedokáže navázat oční kontakt s druhým člověkem“, „Dívka vyhledává přátelské vztahy mezi dětmi, ta přece nemá autismus“, „Vaše dítě se rádo mazlí, tak není autista“, „Vždyť dokáže počítat anglicky, ten nemůže mít autismus“. Každý z nás je rozdílný, a tak i každé dítě s diagnózou PAS je jedinečné, výjimečné, a především velmi individuální a existuje široké spektrum projevů této poruchy.

Bakalářská práce je zaměřena na přípravu předškolních dětí, kterým byla diagnostikována porucha autistického spektra (PAS), na vstup do školy. Hlavním cílem bakalářské práce bylo ověřit možnosti využití Edukačně-hodnotícího profilu dítěte s poruchou autistického spektra do sedmi let (EHP) při vytváření a následném uplatňování individuálně zaměřených způsobů přípravy na vstup do školy. Prostřednictvím EHP byly vytvořeny plány individuálně zaměřené intervence pro vybrané děti. Jak již bylo výše zmíněno, každé dítě s PAS je jiné, proto by vytvořené intervence měly zajistit konkrétnímu dítěti takovou vzdělávací péči, jakou s ohledem na své aktuální speciální vzdělávací potřeby vyžaduje.

Naplnění hlavního cíle praktické části bakalářské práce se uskutečnilo prostřednictvím čtyř dílčích cílů a kroků. Nejprve došlo k vytvoření kazuistik vybraných dětí, které následující školní rok nastupují do základní školy. Kazuistiky byly zpracované za pomoci sběru dat z osobní dokumentace dětí, dlouholetého pozorování a každodenního kontaktu s dětmi. Dalším dílčím cílem bylo vypracování diagnostického materiálu pro vybrané děti. Na základě přímé práce s dětmi byl EHP vyplněn a vyhodnocen. Po vypracování EHP byla zjištěna aktuální úroveň v dílčích oblastech a vytvořeny charakteristiky dětí uvádějící hodnocení jejich dovedností. Díky zjištěným výsledkům bylo možné vytvořit speciální program přípravy zohledňující disharmonie ve vývoji dítěte, na které se muselo při vzdělávání reagovat, a který by připravil dítě na snadnější vstup do základní školy. V plánu byly popsány a doporučeny hlavní zásady pro výchovu a vzdělávání jednotlivých dětí. Postupy a opatření v rámci plánů musely být voleny více cíleně, tak, aby byly „šité na míru“ potřebám a možnostem konkrétního dítěte.

Zjištěné informace v bakalářské práci mohou sloužit jak speciálním pedagogům a pedagogickým pracovníkům, kteří se věnují výchově a vzdělávání dětí s PAS, tak i pedagogům z běžných mateřských a základních škol, kam bývají děti se zdravotním postižením integrovány. V současné době koncepce českého vzdělávacího systému deklaruje pro vzdělávání dětí se zdravotním postižením kromě nabídky speciálních škol i možnost integrace do kolektivu zdravých dětí.

## 10 Seznam použitých zdrojů

BAZALOVÁ, Barbora. *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1195-2.

BAZALOVÁ, Barbora. *Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0693-4.

BENDO VÁ, Petra a Pavel ZIKL. *Dítě s mentálním postižením ve škole: mentální postižení : vzdělávání a integrace : diagnostika a poradenství : komunikace : terapeuticko-formativní metody : sociální služby*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3854-3.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Edukačně-hodnotící profil dítěte s poruchou autistického spektra*. 4. vydání. [Praha]: Pasparta, 2015. ISBN 978-80-905993-6-9.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3309-7.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Rozvoj sociálních dovedností u dětí s autismem: (pro děti předškolního věku a pro děti se sníženými rozumovými schopnostmi)*. [Praha]: Pasparta, [2017]. ISBN 978-80-88163-49-7.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha: Portál, 2008. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-475-5.

FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální : učebnice pro studenty učitelství*. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0.

HRDLIČKA, Michal a Vladimír KOMÁREK. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. Vydání druhé, doplněné. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0686-6.

JELÍNKOVÁ, M., NETUŠIL, R. *Autismus V. – Hra a hračka v životě dítěte s autismem*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2001.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4435-3

KOZÁKOVÁ, Zdeňka, Lucia PASTIERIKOVÁ a Olga KREJČÍŘOVÁ. *Výchova a vzdělávání osob s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3714-9.

MAŇÁK, Josef, Štefan ŠVEC a Vlastimil ŠVEC, ed. *Slovník pedagogické metodologie*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 80-7315-102-2.

PASTIERIKOVÁ, Lucia. 2013. *Poruchy autistického spektra*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3732-3.

PEKÁRKOVÁ, Simona. *Jdu do školy: chytrý pomocník pro děti a rodiče*. Ilustroval Jana BABOROVÁ. Praha: Fragment, 2017. ISBN 978-80-253-3111-8.

SCHOPLER, Eric, Robert Jay REICHLER a Margaret LANSING. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami: příručka pro učitele i rodiče*. Vyd. 2. Přeložil Miroslava JELÍNKOVÁ, přeložil Věra POKORNÁ. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-898-2.

ŠPORCLOVÁ, Veronika. *Autismus od A do Z*. V Praze: Pasparta, 2018. ISBN 978-80-88163-98-5.

ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 3., aktualiz. a přeprac. Praha: Portál, 2006. Speciální pedagogika. ISBN 80-7367-060-7.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0768-9.

VALENTA, Milan. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4614-1.

VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. *Mentální postižení. 2.*, přepracované a aktualizované vydání. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0378-2.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-262-0044-4.

ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a Věra ČADILOVÁ. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3377-6.

Internetové zdroje:

Centers for Disease Control and Prevention. *Diagnostic Criteria for 299.00 Autism Spectrum Disorder* [online]. 2020 [cit. 2021-10-22]. Dostupné z: <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/hcp-dsm.html>

Metodický portál RVP.CZ. *Žák s LMP v oblasti kognice* [online]. Praha, 2015 [cit. 2022-01-04]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10795>

Metodický portál RVP.CZ. *Specifika práce s dětmi s autismem - metodické postupy - Průvodce RVP PV: Metodické postupy ve vzdělávání dětí s poruchami autistického spektra* [online]. Praha, 2016 [cit. 2022-01-25]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/artefact.php?artefact=76199&view=12500&block=67814>

Metodický portál RVP.CZ.: *3.1 Úkoly předškolního vzdělávání* [online]. Praha, 2017 [cit. 2022-01-25]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/artefact.php?artefact=75285&view=12126&block=66151>

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. Praha, 2021 [cit. 2022-01-04]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>

10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí. *F70-F79 - Mentální retardace* [online]. Praha, 2021 [cit. 2022-11-01]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F70-F79>

Vyhláška č. 147/2011 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných

VIKTORIN, Jan. *Přístup k rozvoji percepčně-motorických funkcí u žáků s lehkým mentálním postižením na základních školách* [online]. Opava: Slezská univerzita, Fakulta veřejných politik v Opavě, 2020 [cit. 2022-01-25]. ISBN 978-80-7510-425-0. Dostupné z: <https://www.slu.cz/fvp/cz/file/cul/2cd53123-78f3-4972-ad1d-385deb3244ec>



## **Seznam obrázků**

Obrázek č. 1 - Vizualizovaný denní režim

Obrázek č. 2 - Prostor pro komunitní kruh

Obrázek č. 3 - Prostor pro individuální práce

Obrázek č. 4 - Prostor pro spontánní hry, cvičení a odpolední odpočinek

Obrázek č. 5 - Vkládačka různých průřezů

Obrázek č. 6 - Motorická deska

Obrázek č. 7 - Pomůcky podporující rozvoj grafomotoriky

Obrázek č. 8 - Krabice pro strukturované úkoly

Obrázek č. 9 - Pískovnice

Obrázek č. 10 - Logopedické zrcadlo

Obrázek č. 11 - Akupresurní masážní koberec, hmatové podlahové disky, balanční podložka

## **Seznam tabulek**

Tabulka č. 1 - Přehled dětí navštěvující specializovanou třídu a jejich diagnózy