

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Markéta Kluchová

**Odklad povinné školní docházky u dětí s poruchou autistického
spektra**

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedené literatury a odborných zdrojů.

V Olomouci dne 24. června 2014

.....

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji Mgr. Lucii Pastierikové Ph.D. za odborné vedení bakalářské práce, poskytování cenných rad a metodickou pomoc při jejím zpracování. Dále chci poděkovat kolektivu učitelek v mateřské škole speciální v Jihlavě za ochotu a pomoc při průzkumném šetření a rodičům za souhlas k účasti jejich dětí na výzkumu.

OBSAH

Úvod.....	6
TEORETICKÁ ČÁST	8
1 Poruchy autistického spektra.....	8
1.1 Historické kořeny a vymezení autismu	8
1.2 Multifaktoriální etiologie	10
1.3 Triáda postižení podle Wingové.....	11
1.3.1 Porucha řeči a komunikace.....	11
1.3.2 Narušené sociální chování.....	13
1.3.3 Omezená představivost, zájmy a hra.....	14
1.4 Klasifikace jednotlivých PAS	16
1.4.1 Dětský autismus (F84.0)	16
1.4.2 Aspergerův syndrom (F 84.5)	17
1.4.3 Atypický autismus (F 84.1).....	17
1.4.4 Jiná dezintegrační porucha v dětství (F 84.3).....	18
1.4.5 Jiné pervazivní vývojové poruchy (F 84.8).....	18
1.4.6 Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby (F 84.4)	18
1.4.7 Rettův syndrom (F 84.2)	19
2 Zjišťování školní zralosti v předškolním věku.....	20
2.1 Období předškolního věku	20
2.1.1 Vymezení předškolního věku.....	20
2.1.2 Vzdělávání v mateřské škole.....	21
2.2 Školní zralost a připravenost	22
2.2.1 Školní zralost.....	22
2.2.1.1 Tělesná zralost.....	23
2.2.1.2 Psychická zralost	23
2.2.1.3 Emocionálně - sociální zralost	24
2.2.1.4 Pracovní vyspělost.....	24

2.2.1.5	Školní zralost u dětí s PAS	25
2.2.2	Školní připravenost	26
2.2.2.1	Předpoklady na straně dítěte.....	26
2.2.2.2	Předpoklady na straně rodiny.....	27
2.2.2.3	Předpoklady na straně MŠ.....	28
2.3	Problematika odkladu školní docházky.....	28
2.3.1	Testy školní zralosti	28
2.3.1.1	Zápis do první třídy.....	29
2.3.1.2	Podrobné vyšetření školní zralosti	30
2.3.2	Uložení odkladu školní docházky u dětí s PAS	31
2.3.3	Výhody a nevýhody odkladu docházky	31
PRAKTICKÁ ČÁST.....		33
3	Úroveň schopností u dětí s PAS po ročním odkladu školní docházky.....	33
3.1	Cíl průzkumného šetření	33
3.2	Popis průzkumného šetření	33
3.3	Metody použité ke sběru dat	34
3.4	Analýza a hodnocení výsledků průzkumu.....	36
3.4.1	Interpretace výsledků u chlapce X	36
	Anamnéza:.....	36
3.4.2	Interpretace výsledků u chlapce Y	48
	Anamnéza:.....	48
3.5	Závěrečné zhodnocení průzkumu.....	62
	Závěr	63
	Seznam použité literatury.....	64
	Seznam tabulek	67
	Přílohy.....	70

Úvod

Poruchy autistického spektra (dále budeme užívat zkratku PAS) jsou problematikou relativně mladou a poznatky, které o nich máme, zdaleka nejsou dnes ucelené. Nemůžeme přesně ohraničit všechny projevy, určit konkrétní příčinu, předpovědět přesný průběh poruchy. Některé symptomy nelze zařadit k žádnému typu PAS. Postupně se odhalují nové skutečnosti, ale otázkou je, zda někdy budeme schopni získat dostatek informací, abychom pochopili všechny úskalí tohoto onemocnění a poskytli lidem s PAS ještě kvalitnější péči a zlepšili tím vyhlídky do budoucnosti.

Ve své práci se zaměřujeme právě na PAS vázané na významné období předškolního věku. Tuto vývojovou etapu jsme zvolili kvůli její ústřední roli pro život. Ve vývojové psychologii je považována za stěžejní období, ve kterém získané vědomosti, dovednosti a návyky jsou základem pro další učení nejen v rámci školní docházky.

V současné době se v běžných mateřských školách setkáváme s problémy v osvojování klíčových schopností pro vstup do školy, které vyústí v odklad povinné školní docházky. Příčinou jsou stále se zvyšující se nároky naší společnosti a princip jejího fungování. Rodiče zaneprázdnění prací mají na své děti málo času a děti tráví volné chvíle u televizi a počítačů. Následky jsou patrné při jejich rozvoji osobnosti a růstu. Nejvýraznější obtíže pozorujeme v řečovém projevu. Vyskytuje se dyslálie, řeč dítěte je nesrozumitelná dysgramatická, syntax věty je nesprávný.

Na děti s PAS jsou také kladeny jisté nároky, kterým mají problém dostát kvůli své poruše. O PAS víme, že deficity zasahují hlavně oblast komunikace, sociální interakce a představivosti. Když si představíme, že dítě by mělo před nástupem do školy plnohodnotně komunikovat, rozumět pokynům, poskytovat odpovídající zpětnou vazbu, umět se soustředit, rozpoznat tvary barvy, znát čísla, umět spolupracovat, ovládat grafomotorické prvky, respektovat autoritu, vrstevníky, přizpůsobit se změnám, být citově vyzrálé, samostatné a mnohé další požadavky, musíme uznat, že dítě s PAS nemůže obstát.

Pro děti s tímto onemocněním není speciální forma zápisu do školy. Dlouhou dobu před ním mají osoby podílející se na jeho péči reálný obraz o připravenosti dítěte k nástupu do školy a k zápisu přicházejí rodiče s psychologickou a lékařskou zprávou od odborníků. Odklad bývá častým a doporučovaným řešením. Dítě navštěvuje dále mateřskou školu, která je variantou preferovanou, protože se dítě nemusí adaptovat na nové prostředí nebo přípravný stupeň náplní blízký základnímu vzdělávání. Problémem je podmínka dostatečného počtu dětí pro jeho otevření, která nebývá v mnoha případech splněna.

Bakalářská práce je rozdělena do dvou částí teoretické a praktické. První část práce budeme věnovat tématům PAS a školní zralosti. V první kapitole se zaměříme na vymezení PAS. Vysvětlíme tento termín, popíšeme specifické projevy neboli triádu postižení týkající se narušení v oblasti komunikace, sociální interakce a představitosti. Zaměříme se na možné příčiny vzniku onemocnění a kapitolu uzavřeme klasifikací jednotlivých pervazivních vývojových poruch podle desáté revize mezinárodní klasifikace nemocí. Ve druhé kapitole si budeme definovat termín předškolního věk spjatý neodmyslitelně s mateřskou školou a upozorníme na její úlohu v přípravě na povinnou školní docházku. Dále je kapitola věnována problematice školní zralosti a připravenosti. Vysvětlíme rozdíly mezi oběma pojmy, budeme věnovat pozornost jednotlivým složkám školní zralosti, a to oblasti psychické, tělesné, sociální a pracovní, a zaměříme se na možné deficity u dětí s PAS ve zmiňovaných oblastech. U školní připravenosti se budeme věnovat předpokladům na straně dítěte, rodiny a mateřské školy. Teoretickou část ukončíme aktuálním tématem a to problematikou odkladu školní docházky, kde se budeme věnovat testování školní zralosti u zápisu do první třídy a ve školském poradenském zařízení. Legislativně vymežíme odklad povinné školní docházky a na závěr poukážeme na výhody či nevýhody jeho uložení.

Praktická část je zaměřena na zmapování úrovně schopností v jednotlivých oblastech vývoje vybraného souboru dětí s diagnózou PAS, kterým byl uložen odklad školní docházky. Hlavním cílem této části práce je zhodnotit úroveň jednotlivých schopností u dětí s PAS po několikaměsíčním výchovně vzdělávacím působením. Jako dílčí cíle jsme si určili vyhodnotit, jak velké pokroky jsou děti schopny učinit, ve kterých oblastech pozorujeme výrazné zlepšení a zda byl roční odklad pro děti přínosným. K průzkumu jsme použili jako hlavní metodu posuzovací škálu a kromě ní rozhovor, dlouhodobé pozorování a analýzu lékařských a psychologických zpráv. Výsledky šetření budou uspořádány přehledně do tabulky doplněné krátkým komentářem k výsledkům v jednotlivých oblastech vývoje dítěte.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Poruchy autistického spektra

„Autismus není podřadný způsob bytí. Znamená to pouze „být jiný“. Svým zcela vlastním způsobem jsou především lidé a mají jako všechny ostatní lidské bytosti, svá omezení a také svůj potenciál“ (Vermeulen, 2006, s. 14).

1.1 Historické kořeny a vymezení autismu

Autismus je poruchou v ještě nedávné době zaměňovanou za schizofrenii či slabomyslnost pro společné symptomy hlavně při navazování kontaktu se světem. Poprvé byl pojem autismus zmíněn počátkem 20. století při výzkumné činnosti švýcarského psychiatra Eugena Bleuera, který ho použil k pojmenování jednoho z projevů schizofrenie. Nejednalo se o popsání autismu myšlené jako onemocnění (Nesnidalová 1995; Thorová 2006).

Ve 40. letech vymezil dětský americký psychiatr Leo Kanner autismus jako samostatný syndrom. Výsledky své práce interpretoval v článku Autistické poruchy afektivního kontaktu, kde uvedl poznatky ze sledování 11 pacientů s abnormálními projevy v chování a komunikaci. Při pojmenování poruchy se inspiroval řeckým slovem „autos“ znamenající sám, kterým chtěl vyjádřit charakter světa, ve kterém žijí (Thorová, 2006., Richman, 2008).

Poruchu charakterizoval narušenou schopností v oblasti sociální interakce, komunikace, neadekvátní reakcí na některé podněty a pedantské lpění na stereotypech s výskytem v raném dětství. Problémy s navazováním plnohodnotných vztahů nazval „extrémní autistická osamělost“. Pro svět autistického dítěte použil výrazy jako monotónní, osamělý (Nesnidalová, 1995).

V roce 1944 rok po Kannerovi byl popsán autismus vídeňským pediatrem Hansem Aspergerem. Symptomy byly podobné jako u Kannerova v oblasti sociální a stereotypnosti zájmů ale především verbální schopnosti byly rozvinuté a inteligence se pohybovala v pásu průměrném či nadprůměrném. Porucha dostala název autistická psychopatie, která byla později pojmenována po svém objeviteli Aspergerův syndrom používaným dodnes (Richman, 2008).

Vymezení autismu je problematické. Odborníci zaujímají různý pohled na toto onemocnění. K hlavním důvodům patří variabilita projevů a nejasná etiologie. Neexistuje

univerzální definice, která by vystihovala a zahrnovala všechny PAS. Jednotlivá vymezení autismu se vzájemně odlišují co do její délky tak rozsahem popsaných projevů přesto najdeme společné znaky (Opatřilová in Pipeková, 2010).

Pro autismus používáme označení pervazivní vývojová porucha. Pervazivní znamená všeprostupující, zasahující všechny oblasti psychického vývoje. Narušení jedné schopnosti se promítne do oblasti jiné. V průběhu vývoje se mohou přidružovat další problémy (epilepsie, poruchy chování) ovlivňující kvalitu života osob s autismem. Tento termín najdeme u Thorové, Jelínkové, Richmana a také v světově uznávaných diagnostických systémech konkrétně 10 revizi Mezinárodní statické klasifikace nemocí vydané WHO a DSM- IV vydanou americkou psychiatrickou společností. Je diskutabilní zda pervazivní vystihuje podstatu autismu. Projevy jsou u každého člověka jedinečné, originální a mohou být izolované, nepůsobit problémy v jiné oblasti (Thorová, 2006., Jelínková, 2001., Richman, 2008).

Preferujeme PAS jako přesnější označení, protože se vztahuje k tzv. „autistickému kontinuu“, které znamená, že obtíže v jednotlivých oblastech se do jisté míry překrývají a stupeň závažnosti je dán různou symptomatologií (Opatřilová in Pipeková, 2010).

Jelínková (2001) a Thorová (2006) se shodují v tom, že PAS mají za následek omezenou schopnost lidí porozumět podnětům, které přijímají zrakovou a sluchovou cestou a také jsou bezradní v oblasti citového prožívání.

Na základě předchozích poznatků bychom vymezili orientačně PAS jako vývojovou poruchu některých mozkových funkcí, která vzniká na základě multifaktoriální etologie a zasahuje do všech oblastí života člověka. Narušení se projevuje nejvíce v oblasti komunikace, sociální interakce a představitosti, které označujeme jako triádu postižení. Kromě nich sledujeme deficity v oblasti chování, motoriky, emocionálního prožívání a v oblasti percepce. Výskyt a hloubka deficitů je individuální, určující pro další vývoj a následné uplatnění ve společnosti (Thorová, 2006., Richman, 2008., Jelínková, 2001).

1.2 Multifaktoriální etiologie

Odhalení příčin PAS je stále předmětem zkoumání. Zjištění konkrétní etiologie by byla velkým přínosem na poli intervence ale i prevence, proto probíhají intenzivní výzkumy. Určení příčiny je obtížné dnes a stejný problém se týkal let minulých. Během historie odborníci spekulovali o nejrůznějších příčinách (Opatřilová in Pipeková, 2010).

Nejdéle převládalo hledisko neorganické. Švýcarský psychiatr Kanner na základě získaných informací z výzkumu usoudil na chladné citové vazby mezi rodiči a dětmi s PAS. Podobné stanovisko zaujímal Bruno Bettelheim, americký dětský psycholog, vyjadřující názor, že PAS jsou způsobené odmítáním dítěte ze strany rodičů. Matky označil velmi nevybíravým termínem „matky ledničky“. Psychodynamická teorie měla destruktivní následky nejen pro rodiče obviňující se za onemocnění svých dětí ale i samotné děti. Jejich osud byl svěřen do rukou státu, který je umisťoval do zařízení ústavní péče a zakazoval kontakt s rodiči, dokud nepodstoupí léčbu ve formě psychoterapeutických sezení (Thorová, 2006., Čadilová, Žampachová, 2008).

Nastavené trendy přetrvávaly až do 70 let 20. století. Na základě výzkumu v Americe, zaměřeného na rodiny dětí s autismem byla teorie vyvrácena a jako příčina byl určen organický původ. Neurobiologický koncept postižení byl potvrzen, ale výzkumy ukazují, že se příčina nevztahuje k jednomu faktoru, proto v souvislosti s PAS mluvíme o multifaktoriální etiologii. Genová patologie byla prokázána na základě zkoumání dědičnosti u sourozenců a jednovaječných dvojčat. Nebyl však určen přesný gen odpovědný za PAS porucha je pravděpodobně způsobena mutací většího množství genů (Thorová, 2006).

Další organickou příčinu můžeme hledat v období prenatálním. Wingová (in Thorová, 2006) upozorňuje na konkrétní onemocnění u budoucích matek, která mohou způsobit odchylky vývoje neurální trubice jako zarděnky, tuberkulózu či sklerózu. Nezapomíná na rizika perinatální související s komplikacemi při porodu, kde hovoří o hypoxii, asfexii a onemocněních novorozenců jako průšnice, černý kašel.

Každá z popsaných teorií je podložena výzkumem, není ji možné prokázat u všech osob s PAS, proto preferujeme již zmíněný termín multifaktoriální etiologie (Opatřilová in Pipeková, 2010).

1.3 Triáda postižení podle Wingové

PAS zahrnují heterogenní symptomatologii. U žádného dítěte se nesetkáme se stejnými projevy v identickém rozsahu. Mají odlišné zájmy, potřeby, temperament, intelektové schopnosti, rozdílnou frustrační toleranci a další charakteristiky. Navzdory variabilitě projevů identifikujeme tři problematické oblasti narušení pro PAS společné. Britská lékařka Lorna Wingová se zasloužila o jejich vymezení a také jim dala název Triáda postižení. Tvoří ji narušené komunikačních schopnosti, sociálních dovednosti a omezená představivost (Jelínková, 2001., Thorová, 2006).

Triáda zastává velkou roli v rámci diagnostických systémů 10 revize MKN a DSM-IV. Na základě jednotlivých projevů v každé oblasti triády se klasifikují typy PAS. Podmínkou není přítomnost všech symptomů, ale v každém okruhu je stanovený počet pro určení onemocnění. Přidružené potíže se registrují, pro diagnostické účely nejsou klíčové (Richman, 2008).

1.3.1 Porucha řeči a komunikace

Řeč je nejvyšší formou komunikace, kterou se odlišujeme od ostatních zástupců zvířecí říše. Jejím prostřednictvím vyjadřujeme naše myšlenky, názory, přání, navazujeme vztahy, získáváme informace. Zdravý jedinec spontánně a přirozeně kóduje a dekoduje řeč zahrnující projevy verbální i nonverbální už od narození. Bez této schopnosti by pro něj byl svět nesrozumitelný a neuměl by se v něm orientovat (Jelínková, 2001., Vermeulen, 2006).

U dětí s PAS dochází ke kvalitativnímu i kvantitativnímu narušení řeči. Vývoj se ve většině případů opoždí a stává se prvotním indikátorem možné patologie vývoje. Hloubka narušení a frekvence projevů je rozdílná u osob s PAS. Na jedné straně můžeme pozorovat totální mutismus charakteristický pro dětský autismus a na druhém rozvinuté verbální schopnosti, bohatou slovní zásobu bez dysgramatismů typických u jedinců s Aspergerovým syndromem. (Richman, 2008., Thorová, 2006).

Řečový projev vykazuje odchylky, které jsou při komunikaci nápadné. Není užita jako nástroj komunikace, postrádá komunikační záměr. Modulační faktory jako tempo, barva hlasu, melodie, citové zabarvení jsou narušeny a projevují se monotónností, formálností projevu, přirovnávané s nadsázkou k řeči počítače (Vermeulen, 2004).

V rámci verbálního komunikace můžeme podle Thorové (2004) registrovat následující deficity:

- V rovině fonetické se projevují četné echolálie, řeč se nevyvine, je nesrozumitelná nebo se rozvine, ale neplní sdělovací funkci. V řeči absentují prosodické faktory důležité pro pochopení sdělení jako citové zabarvení, melodie řeči. Rytmus je krátký úsečný nebo naopak jedinec mluví dlouze a pomalu.
Narušení receptivní stránky řeči se projevuje zkráceným přijímáním podnětů z okolí a jejich nesprávnou interpretací. Tento jev nazýváme sluchová verbální agnózie. Dítě řeči nerozumí, sdělení chápe doslovně a jeho reakce na něj je zpožděna. Nerozezná nadsázku, ironii, skrytý význam sdělení což narušuje komunikační proces.
- V sémantické rovině má problém s generalizací neboli zobecňováním. Jeden výraz má pro něj jeden konkrétní význam. Problémy s obecným pochopením řeči se projevují echoláliemi bezprostředními nebo opožděnými užitými bez ohledu na kontext situace. Rigidita myšlení může vést k užívání idiosynkratických výrazů nebo neologismů, které mají pro ně svou logičnost např. kráječ je nůž.
- V pragmatické rovině je narušení výrazné. Typický je komunikační egocentrismus. Dítě je zaměřeno na sebe svůj zájem, chybí mu empatie, schopnost tolerance, přiměřené chování vzhledem k situaci, neovládá pravidla komunikace. Nebere ohledy na ostatní účastníky, nezajímá se o jejich citové prožívání, zájem či nezájem o téma. Má problém předat slovo, ukončit rozhovor.

Mezi neverbální obtíže řadíme dle Thorové (2006):

- Gesta, která nepoužívá pro upoutání pozornosti, nechce se podělit o nový podnět. Pohyb hlavy vyjadřující souhlas či záporné stanovisko chybí, což je dáno tím, že nám nerozumí.
- Mimika zahrnuje základní emoce (radost, smutek, strach, hněv). Chybí sociální úsměv, dítě neposkytuje odpovídající zpětnou vazbu. Z výrazu obličeje nezískáme informace o jeho prožívání, zaujetí tématem. Mimika postrádá komunikační záměr a živá je pouze v situacích, které vzbuzují obecně jiné emoce.
- Posturace se projevuje různě. Dítě může polohou těla narušovat osobní prostor ostatních, preferovat velmi krátkou vzdálenost mezi ním a druhou osobou nebo vyžadovat velký osobní odstup. Při rozhovoru zaujímá konkrétní polohu např. se stočí do klubička, poskakuje.

- Oční kontakt navazuje zřídka nebo ulpívá pohledem nepřiměřeně dlouhou dobu. Dívá se skrz člověka, nevnímá ho. Také můžeme pozorovat vyhýbání se očnímu kontaktu. Jedinec sleduje podněty pouze v rámci vlastního zorného pole a nepoužívá zrakové kontroly k ověření, zda upoutal pozornost. Oční kontakt není navázán za účelem komunikace.

1.3.2 Narušené sociální chování

Hloubka postižení ovlivňuje úroveň narušení v této oblasti. Obtíže se projevují různým způsobem. Člověk se může stranit ostatních, preferovat samotu nebo vyžadovat nepřiměřený kontakt pro druhé nepříjemný narušující jejich soukromou zónu. Problémy v předcházející oblasti triády zasahují do sféry sociální interakce. Nedostatečné komunikační schopnosti znemožňují člověku navázat plnohodnotné vztahy. Prostředky pro sociální interakci jsou omezené a od běžných se liší a vyvolávají u ostatních rozpaky například echolálie (Thorová, 2006., Vermeulen, 2004).

Nepřesná interpretace sdělení, rigidní myšlení vede k abnormálnímu chování, které není vhodné v návaznosti na kontext situace a působí v ní nepatřičně. U osob s PAS hovoříme o hyperselektivitě. Nejsou schopni pojmut situaci v její celistvosti, považují ji za soubor detailů, kterým přiřkládají stejný význam. S ohledem na předcházející skutečnost je schopnost adaptace značně narušena. Malá změna je vnímána jako nová situace, vyvolávající chaos a nepřiměřenou reakci na obou pólech lability. Proces socializace je v důsledku popsanych obtíží komplikovaný a možnosti člověka vést plnohodnotný život omezené (Thorová., 2006; Jelínková., 2001; Vermeulen., 2004).

Sociální dovednosti dítěte jsou ve většině případech na nižší vývojové úrovni oproti mentálním schopnostem. Lorna Wingová (in Thorová, 2006) na základě pozorování klasifikovala čtyři typy sociálního chování pozorovatelné u osob s PAS:

1. Typ osamělý

Název vystihuje charakter typu chování, Člověk nejeví zájem o kontakt s vrstevníky, společné aktivity. Setrvává v samotě a je plně zaměřený na svou činnost bez vnímavosti k okolním podnětům. Oční kontakt téměř nenavazuje a nemá potřebu emocionálních projevů ze strany druhých. Fyzický kontakt omezuje, za příjemné dotyky považuje lechtání, houpání. Nepozorujeme separační úzkost.

2. Typ pasivní

Člověk se nechová spontánně. Tělesný kontakt nevyhledává a neiniciuje ho. Aktivit se zúčastňuje s pasivním přístupem a neumí se do hry přirozeně zapojit, je od ostatních izolovaný. Nedokáže upozornit na své potřeby a jeho schopnost empatie je na nízké úrovni. Chování u něj označujeme jako hypoaktivní bez známek problémů chování.

3. Typ aktivní - zvláštní:

Fyzický kontakt vyžaduje v nepřiměřené míře bez ohledu na situaci. Charakteristickým projevem je dezinhibice, kdy se dotýká i cizích lidí. Je sociálně aktivní, neustále v pohybu, chování je hyperaktivní. Mimika a gesta jsou atypická a působí bizardně. Nejedná ve vztahu ke kontextu situace. Jeho chování je nepřiměřené, často obtěžující, klade stále stejné otázky.

4. Typ formální afektovaný

Projevy chování jsou pozorovatelné u lidí s Aspergerovým syndromem. Inteligence je průměrná či nadprůměrná. Komunikační schopnosti jsou rozvinuté, ale v řečovém projevu chybí prosodické faktory. Chování je strohé, konzervativní bez emocionálních projevů. Člověk vyžaduje dodržování rituálů, pravidel a má rád fakta. Neorientuje se ve společenských pravidlech, chybí mu schopnost tolerance, empatie (Thorová, 2006).

Způsob sociální interakce je proměnlivý, dynamicky se vyvíjí v závislosti na věku, intervenci a dalších faktorech. Projevy u osob s PAS mohou zahrnovat více typů a zároveň lišit v souvislosti s aktuální situací nebo osobou. Ve známé situaci mají tendence projevovat se aktivně, v nových jsou nejistí a aplikují autostimulační činnosti. (Čadilová, Žampachová, 2008., Thorová, 2006).

1.3.3 Omezená představivost, zájmy a hra

Představivost u dětí s PAS je narušena v různé míře. Omezení je způsobeno abnormálním vývojem centrální nervové soustavy působící obtíže na více úrovních. Učení nápodobou je důležité pro zdravý vývoj dítěte a jeho absence vede k preferenci stejných předvídatelných činností vhodných pro děti na nižší vývojové úrovni. Narušená je schopnost symbolického myšlení, které pomáhá dítěti orientovat se ve světě, vysvětlovat si dění v něm svým vlastním způsobem. Nerozvinutá představivost vede k rigidnímu myšlení a zasahuje další oblasti vývoje dítěte jako úroveň motoriky nebo sociální dovednosti (Thorová, 2006).

Neschopnost vyplnit volný čas smysluplnou aktivitou rozvíjející jejich osobnostní kvality se ukazuje při herních a zájmových aktivitách vykazující odchylky, mezi které patří repetitivní činnosti opakující se v čase, neměnné vzorce chování, nepřiměřené zaujetí pro činnost nebo téma. Při práci vyžadují dodržování rituálů a pravidel důležitých pro zachování pořádku v jejich světě. Stereotypnost registrujeme i v rámci pohybových projevů. Plácání rukama, tleskání, kolébání, otáčení kolem své osy, třepetání rukama provádějí děti s PAS při každodenních aktivitách a jsou užívané v rámci autostimulace (Thorová, 2006., Richman, 2008).

Výrazné deficity pozorujeme při hře. Konkrétnost je pro ni charakteristickým rysem. Abstraktní věci neuchopitelné neprezentovány vizuálně odmítá, nerozumí jim. Herní aktivity se omezují na specifickou oblast nebo předmět s velkým časovým úsekem jim věnovaným. Manipulace s předmětem je nefunkční, dítě se zaměřuje na nepodstatný detail předmětu a nedochází k rozvoji jeho osobnosti. Hra s vrstevníky není vyhledávána, registrujeme snahu o zapojení, které je limitováno neznalostí pravidel a omezenými prostředky k navázání kontaktu (Jelínková, 2001).

Zájmy dítěte s PAS jsou zaměřené na oblasti s faktickými informacemi, neměnnými jako jízdni řády, seznam zvířat rostlin. Sbírají neobvyklé předměty vizuálně pro ně zajímavé. V rámci vybrané aktivity se zdokonalují a usilují o osvojení všech aspektů svého zájmu. Výsledkem jsou nadprůměrné dovednosti nebo znalosti obvykle neupotřebitelné v běžném životě (Richman, 2008).

Kromě triády postižení jsou součástí syndromu nespécifické projevy narušující vývoj dítěte. Percepční poruchy způsobují zkreslené vnímání a hypersenzitivitu, hyposenzitivitu u podnětů taktilních, zrakových a sluchových, čichových i chuťových. Motorické obtíže se vyskytují v omezené míře, záleží na hloubce postižení. K dalším projevům řadíme fascinaci pohybem, kdy dítě sleduje prsty v úrovni očí, poruchy spánku a citovou labilitu. Problematickou oblastí je chování, dítě může být agresivní vůči okolí nebo je nebezpečné své osobě. Důležité je odhalit příčinu, podnět způsobující problémy chování a jeho přítomnost eliminovat (Thorová, 2006., Jelínková, 2001).

1.4 Klasifikace jednotlivých PAS

Pro určení konkrétního druhu PAS je podstatné sledovat longitudiálně projevy v oblasti komunikace, sociálních dovedností a představitosti. Diagnóza musí být stanovena na základě citlivého zhodnocení kvalitativních a kvantitativních informací o dítěti. Vycházíme z kompatibilních klasifikačních systémů MKN-10 a DSM-IV, používané odborníky lékařských pedagogických a psychiatrických oborů (Richman, 2008., Hrdlička, 2004).

1.4.1 Dětský autismus (F84.0)

Dřívější názvy byly Kannerův infantilní syndrom, Kannerův syndrom. Onemocnění se projevuje v raném věku nejpozději do tří let. Výskyt poruchy je vzácný vázaný ve větším měřítku na mužskou populaci. (Krejčířová, 1995). Deficity se projevují ve všech oblastech triády s různou frekvencí a hloubkou. Prvotním příznakem se stává narušená komunikační schopnost. U téměř poloviny dětí s dětským autismem se setkáváme s totálním mutismem a volíme pro ně optimální alternativní komunikační systém. Dítě, u kterého se řeč rozvine, sledujeme opožděný vývoj nebo odchylky v řečovém projevu jako četné echolálie a monotónní řeč postrádající modulační faktory. Komunikace neplní sdělovací funkci. Mimika je chudá, nereaguje na aktuální situaci. Repertoár emocí je omezený. Gesta se objevují sporadicky a na požádání (Nesnítalová 1995., Krejčířová 1995).

Hra postrádá funkční charakter a dítě nemá potřebu navazovat vztahy s vrstevníky. Stereotypní zájmy a činnosti jsou neobvyklé a rigidní, dítě má nedostatečné adaptační schopnosti a změna prostředí vyvolává negativní odezvu (Krejčířová, 1995).

Odmítání očního kontaktu a nedostatečná schopnost empatie patří k základním charakteristikám onemocnění stejně jako různý stupeň mentální retardace a můžeme registrovat i epileptické záchvaty (Jelínková 2001., Krejčířová, 1995).

1.4.2 Aspergerův syndrom (F 84.5)

Onemocnění se označovalo jako autistická psychopatie. Aspergerův syndrom je pervazivní vývojová porucha s prokazatelnými nedostatky v oblasti sociální interakce a představitosti. Verbální schopnosti jsou dostatečně rozvinuté, výslovnost je gramaticky správná, dítě disponuje bohatou slovní zásobou, ale modulační faktory jako citové zabarvení melodie chybí. MR přidružená porucha dětskému autismu se nevyskytuje, naopak intelektové schopnosti odpovídají normě (Thorová, 2006).

Sociální oblast je narušena na úrovni navazování mezilidských vztahů a respektování společenských pravidel. Dítě je egocentrické a selhává v procesu socializace. Chování se vyznačuje pasivitou, strohostí, konzervativností. Objevuje se pohybová neobratnost. Repertoár zájmů je omezený, stereotypní. Preferuje aktivity s technickým zaměřením a je obtížné převést jeho pozornost k jiné činnosti. V rámci ní se zdokonaluje a má hluboké znalosti (Thorová, 2006., Jelínková, 2001).

1.4.3 Atypický autismus (F 84.1)

Projevy u dítěte splňují diagnostická kritéria částečně. K objevení symptomů dochází po období normálního vývoje kolem třetího roku. V systému DSM – IV nenajdeme termín atypický autismus, ale pervazivní vývojová porucha nespecifická, pod kterou spadají atypický vývoj osobnost a pervazivní vývojová porucha. Pro onemocnění se používá další výraz autistické rysy poskytující nesprávné informace o jeho závažnosti. Nejednotnost vymezení ukazuje na neucelené informace vázané k poruše. Diagnostika nedisponuje konkrétními poznatky a chybí přesný klinický obraz (Krejčířová, 1995., Thorová, 2006).

Nedostatky pozorujeme v oblasti triády, ale obtíže nedosahují úrovně vyskytující se u Dětského autismu nebo Aspergerova syndromu. Dítě může mít kvalitní sociální a komunikační schopnosti nebo nejsou přítomny v chování stereotypy. Poskytovaná péče je s oběma předcházejícími typy PAS srovnatelná. Přidruženým onemocněním bývá těžká nebo hluboká mentální retardace (Thorová, 2006).

1.4.4 Jiná dezintegrační porucha v dětství (F 84.3)

Průběh poruchy je ve srovnání s ostatním PAS specifický. Vývojový profil dítěte je rovnoměrný do jednoho až dvou let. Následuje období regrese zasahující schopnosti a dovednosti triády. Dítě se stává emočně nestabilní, dochází u něj k nekontrolovatelným výbuchům vzteku, objevuje se dyspraxie a poruchy spánku. Projevy dítěte připomínají chování autistické (Jelínková, 2001., Thorová, 2006).

Zlepšení stavu může nastat, ale počáteční úroveň není nedosažitelná. Jádrou oblastí narušení je inteligence pohybující se v pásmu průměrném nebo podprůměrném. Ztráta schopností se může odehrát v krátkém časovém úseku nebo v průběhu několika měsíců. Etiologie není jasná a prognóza nebývá příznivá, onemocnění zasahuje všechny oblasti vývoje jako u dítěte s PAS (Thorová, 2006).

1.4.5 Jiné pervazivní vývojové poruchy (F 84.8)

Kategorie nemá přesné vymezení. Patří do ní projevy u dítěte nezařaditelné k žádnému typu PAS pro svou hraniční symptomatologii a nízkou frekvenci jejich výskytu. Vývojový profil dítěte je nerovnoměrný s rozdílnou dosaženou úrovní v jednotlivých oblastech triády a deficity v nich zahrnují minimum znaků společných pro autismus. Diagnózu přiřazujeme dětem s narušenou představivostí projevující se neschopností odlišit realitu od fantazie dále s poruchou aktivity, vývojovou dysfázií a mentální retardací (Thorová, 2006).

1.4.6 Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby (F 84.4)

Porucha je definována orientačně a DSM-IV kategorii neuznává. Vyznačuje se přítomností tří symptomů hyperaktivity, mentální retardací s hodnotou IQ pod 50 a stereotypními v pohybu nebo chování někdy v té nejzávažnější formě sebepoškozování. Dítě je motoricky neklidné, mění v rychlém časovém sledu aktivity a je neustále v pohybu. V adolescenci nastane zvrát, projevy dítěte se vyskytují na opačném pólu hypoaktivity. U onemocnění nepozorujeme sociální problémy autistického typu (Thorová, 2006., Hrdlička, 2004).

1.4.7 Rettův syndrom (F 84.2)

Porucha má svá specifika, kterými se odlišuje od ostatních typů PAS. Postihuje pouze ženskou populaci a byl identifikován gen zodpovědný za vznik poruchy. Syndrom narušuje somatické, motorické a psychické funkce. Jako u dezintegrační poruchy dochází ke ztrátě osvojených schopností po předcházejícím zdravém vývoji dítěte. Regrese začíná narušením řečových schopností následované problémy pohybového vývoje ve formě skolióz a obtížích volným úsilím ovládat končetiny. Změny jsou ireverzibilní a vedou až k imobilitě (Hrdlička, 2004).

2 Zjišťování školní zralosti v předškolním věku

Zahájení povinné školní docházky považujeme za důležitý sociální mezník vývoje přinášející náročné životní změny a úkoly. Podmínkou pro bezproblémový přechod k základnímu vzdělávání je školní zralost a školní připravenost podmíněné procesem učení a zrání. Nesoulad mezi ději se prezentuje v podobě školní nezralosti, kterou potvrzuje příslušné školské poradenské zařízení pomocí různých testových metod. Dítěti označené jako nezralé doporučujeme odklad školní docházky o jeden rok s předpokladem dozrání CNS (Vágnerová, 2000., Čačka, 1996).

2.1 Období předškolního věku

„Všechno co opravdu potřebuji znát o tom jak žít co dělat a jak vůbec být jsem se naučil v mateřské škole“ (Robert Fulghum in Kropáčková, 2008, s. 41).

Výrok poukazuje na ústřední postavení předškolního vzdělávání v životě člověka, které je prvopočátkem v procesu celoživotního vzdělávání každého bez ohledu na přítomnost handicapu (Vágnerová, 2000).

2.1.1 Vymezení předškolního věku

Předškolní věk můžeme chápat v užším a širším pojetí. První případ zahrnuje vývoj dítěte od narození až po zahájení základního vzdělávání, hovoříme o symbolickém vymezení. Vágnerová a Říčan ohraničují předškolní etapu třetím a šestým rokem zahrnující počátky emancipace dítěte v prostředí mateřské školy a končící vyzrálostí centrální nervové soustavy. V oblasti vývojové psychologie preferujeme užší pojetí, protože pokroky a změny probíhající v rámci něho si zaslouží samostatnou kategorii (Kořátková, 2013., Říčan, 1995., Vágnerová, 2000).

Význam předškolního vzdělávání byl v nedávné historii opomíjen. Matějček (2005) poukazuje na tuto skutečnost v souvislosti se samotným názvem etapy. Předškolní dává informaci, že se dítě připravuje na významnější životní období. Společnost vztahovala klíčové změny pro růst a rozvoj dítěte k nástupu do školy. Výzkumy vývojové psychologie teorii vyvrátili a zajistili předškolnímu věku významnou roli v životě člověka.

2.1.2 Vzdělávání v mateřské škole

Předškolní výchova a vzdělávací procesy zajišťuje především instituce zvaná mateřská škola. Její úloha spočívá v záměrném cílevědomém komplexním působení na dítě s cílem podněcovat schopnost aktivně poznávat a učit se. Vzdělávání probíhá podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání závazného dokumentu pro všechny mateřské školy na území ČR. Tvorba školního vzdělávacího programu a třídního se jeho obsahem musí řídit (Kořátková, 2013).

Osvojení klíčových schopností a dovedností neboli kompetencí podle rámcového vzdělávacího programu je podmíněno stanovením optimálních cílů. Jejich naplňování se realizuje prostřednictvím konkrétních aktivit strukturovaných do integrovaných celků zvolených učitelkou mateřské školy. Základní principy předškolního vzdělávání musí dodržovat, ale způsob provedení je v její kompetenci (Kořátková, 2013).

Cílem předškolního vzdělávání je podle § 33 školského zákona 561/2004 Sb. „podpora osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na zdravém citovém, rozumovém tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů.“ Následující část je podle našeho názoru stěžejní říká, že „Předškolní vzdělávání vytváří předpoklady pro pokračování ve vzdělání a napomáhá vyrovnat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.“

Dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami je i dítě s PAS, patřící do kategorie dětí se zdravotním postižením, které potřebuje speciální kvalifikovanou péči a zajištění specifických podmínky pro jeho růst a vývoj. Osobnostně orientovaná výchova je cestou směřující k úspěchu. Uplatňuje se demokratický přístup, který má vést k samostatnosti dětí, dávat jim prostor k vyjádření, respektovat individuální zvláštnosti každého z nich a výchovu pojímá jako otevřený systém, ve kterém považuje rodiče za rovnocenné partnery (Opravilová in Kolláriková, Pupala, 2010., Čadilová, Žampachová, 2008).

2.2 Školní zralost a připravenost

Oba termíny mají velký význam pro vývoj dítěte. Nejedná se o synonyma, ale mají mezi sebou úzké vazby. Výslednice obou je totožná. Mají zajistit dítěti předpoklady pro zvládnutí nároků, které na ně budou kladeny do budoucna (Kropáčková, 2008., Vágnerová, 2000).

2.2.1 Školní zralost

Zralost u dítěte předpokládáme s nástupem do školy. Hranice šesti let není stanovena náhodně. Dítě by mělo být v tomto věku dostatečně vyztřalé po všech stránkách. Stěžejní je biologické zrání centrální nervové soustavy, znatelné ve všech klíčových oblastech vývoje (Vágnerová, 2000).

Langmeier (in Šurma in Řičan, Krejčířová, 1995, s. 209) pokládá školní zralost za dosažení takového stavu "somato-psychického vývoje dítěte, který je výsledkem vývoje celé předchozí etapy, je vymezen přiměřenou výkonností, přizpůsobením a subjektivním pocitem štěstí dítěte a je zároveň předpokladem pro plnění nových úkolů a nároků."

Obecně můžeme vymezit školní zralost jako dosažení takové úrovně vývoje, který zahrnuje zdravotní psychickou a sociální způsobilost k zahájení úspěšného plnění povinné školní docházky a zvládnutí požadavků na dítě kladené (Mertin, 2008., Šurma in Řičan, Krejčířová, 1995).

Vágnerová (2000) zaujímá k otázce školní zralosti ještě jiný úhel pohledu. Klíčovým faktorem pro zvládnutí školních požadavků spatřuje v osvojení kompetencí závislých na procesu zrání a jejich význam nevztahuje jen na vzdělávání školní, ale celoživotní.

Oblasti školní zralosti jsou podle Bednářové a Šmardové (2007) následující:

- Tělesná zralost
- Psychická zralost
- Emocionálně sociální zralost
- Pracovní zralost

2.2.1.1 Tělesná zralost

Pro zahájení školní docházky by dítě mělo mít jisté fyzické předpoklady. Přední místo zaujímá tělesná kondice, která napomáhá zvládat vysokou úroveň tělesné zátěže a snášet únavu plynoucí z náročného denního programu. Dále by mělo být dítě obratné a jeho pohyby koordinované. V oblasti jemné motoriky se pohyby zjemňují, zpřesňují a dítěti umožňují správný úchop psacího náčiní, manipulaci s nůžkami a pracovat s detaily (Kropáčková, 2008., Matějček 2005). Posouzení tělesné stránky je v kompetenci dětského lékaře. Při preventivních prohlídkách zkoumá tělesné proporce, pohybovou a motorickou koordinaci. Dítě podstupuje vyšetření i před nástupem do školy. V pěti letech je zjišťována jeho výška a váha a vyšetřuje se úroveň smyslových funkcí. Tělesný stav není hlavním ukazatelem zralosti. Malý tělesný vzrůst neznamena hned opoždění v rovině sociální a psychické. Vhodné je v případě nejistoty doporučit psychologické vyšetření (Kropáčková 2008., Šturma in Říčan, Krejčířová 1995).

2.2.1.2 Psychická zralost

Poznávací procesy zahrnují grafomotoriku, řeč, sluchové vnímání zrakové vnímání, vnímání času a prostoru a matematické představy. Zvládnutí požadavků školy je v první řadě podmíněno vyzrálostí kognitivních funkcí, které jsou klíčové pro osvojení schopnosti čtení, psaní a počítání. (Bednářová, Šmardová, 2010).

Grafomotorika a vizuomotorika pokládají základy psaní. Koordinace ruky a oka je na dobré úrovni projevující se schopností obkreslit předlohu. Řadíme do této oblasti kresbu lidské postavy, která patří k hlavním ukazatelům školní zralosti, vypovídá o mentální úrovni dítěte a je jedním z požadavků u zápisu do první třídy. Zdokonalení v oblasti jemné motoriky umožňuje dítěti správný úchop tužky a to špetkovitý (Šturma in Říčan, Krejčířová, 1995).

Komunikační schopnosti musí být vyspělé, dítě by mělo disponovat přiměřenou aktivní a pasivní slovní zásobou. Výslovnost by neměla obsahovat dysgramatismy. Výjimkou jsou hlásky r a ř u kterých očekáváme autokorekci před nástupem do školy. Schopnost porozumět sdělení, přizpůsobit řeč aktuální situaci, osobě, vyjádřit své pocity názory a mnohé další úkony dítě musí ovládat, jinak bude ve škole neúspěšné, nebude rozumět pokynům a bude zaostávat (Beníšková, 2007).

Vnímání je důležité pro nácvik čtení a psaní. Předpokladem k jejich úspěšnému zvládnutí je sluchová a zraková syntéza a analýza. Zlepšuje se v rámci vnímání schopnost diferenciací umožňující rozeznávat malé odlišnosti mezi podněty. Dítě umí vybrat podstatné

znaky, nesleduje pouze jeden detail. Schopnost prostorové orientace se vyznačuje rozeznáním levé pravé strany pojmy určující polohu, umístění v prostoru. Vnímání času teprve dozrává. Orientace v čase je podmínkou k uvědomování časové posloupnosti během dne (Vágnerová, 2000).

Matematické představy jsou podmíněné širokou škálou schopností a dovedností k hlavním patří všechny typy vnímání, motorika a řeč. Zralost se vyznačuje chápáním základních matematických vztahů, dítě dokáže určit větší a menší množství, třídí podle tvaru, velikosti, umí počítat obvykle do deseti a určit správný počet předmětů a seřadit je podle nějakého kritéria jako velikost množství (Bednářová, Šmardová, 2010).

2.2.1.3 Emocionálně - sociální zralost

Citová zralost je charakteristická schopností dosáhnout určité úrovně sebeovládání. Regulovat svoje chování žádoucím směrem a být citově vyrovnaný jedinec zvládající odloučení od svých blízkých. Úroveň frustrační tolerance vytváří předpoklady pro vyrovnání se s případným neúspěchem. Znakem vyžralosti spatřujeme také v odložení okamžitého uspokojení potřeb ve prospěch vrstevníků, rodiny, společnosti. Citová zralost má úzkou vazbu na sociální oblast. Podřízení se autoritě, dodržování společenských pravidel nebo pravidel společenství, ve kterém žije, začlenění se do kolektivu, rozvinuté prosociální chování jsou předpoklady k úspěšné školní socializaci. Zralé dítě zvládá plnit své role a je připraveno na úlohu v základním vzdělávání stěžejní roli školáka. Tato oblast patří ke klíčovým faktorům k úspěšnému zahájení povinné školní docházky (Kropáčková, 2008., Šturma in Říčan, Krejčířová, 1995).

2.2.1.4 Pracovní vyspělost

Pracovní zralost zahrnuje určitou míru samostatnosti dítěte při vykonávání úkolů, jeho aktivitu a záměrnou koncentraci pozornosti při činnostech nelákavého charakteru po delší časovou jednotku. Dítě diferencuje povinnost od hry a zásadní shledáváme, že předložený úkol dokončí i přes existenci překážky. Zralost se vyznačuje také schopností přijmout pravidla a řád denního programu a schopnost zapojit se do řízených aktivit. Jedná se o vyspělost z velké části podmíněnou zralostí CNS (Bednářová, Šmardová, 2010., Šturma in Říčan, Krejčířová, 1995).

2.2.1.5 Školní zralost u dětí s PAS

Centrální nervová soustava a její zdravý vývoj a fungování má vliv na psychické funkce. Abnormální vývoj mozkových struktur dává předpoklady pro patologický, opožděný vývoj oslabující možnost být dostatečně zralý pro nástup do školy. Velký vliv má hloubka postižení, obecně můžeme pozorovat nedostatky ve všech oblastech zralosti (Thorová 2006., Šturma in Říčan, Krejčířová, 1995).

V rovině tělesné jsou deficity u dítěte PAS minimální podmíněné přítomností dalšího postižení převážně různého stupně mentální retardace, které se projevují v pásmu těžké a hluboké mentální retardace částečnou nebo úplnou mobilitou. Nekoordinované pohyby se váží k Aspergerovu syndromu. Dítě je neobratné a jemná motorika je na nízké vývojové úrovni. Pohyb je oblíbenou autostimulační činností. U velké části dětí s PAS se jedná o bezproblémovou oblast (Hrdlička, 2004., Thorová, 2006).

Kognitivní zralost je narušena na několika úrovních. Vnímání dítěte s PAS je neanalytické, vyznačující se chybnou interpretací, zaměřením na nepodstatný detail celku. Dítě má problém odlišit figuru od pozadí. Nejméně bývá zasažena oblast zrakového vnímání, mají výbornou zrakovou paměť, pamatují si každý detail situace. Na vizualizaci je založeno strukturované učení hlavní vzdělávací princip používaný u dětí s PAS, pomocí kterého konkretizujeme dítěti abstraktní pojmy jako čas, prostor. Paměť není konzistentní, podněty jsou v ní uloženy neorganizovaně. (Vermeulen, 2004., Čadilová, Žampachová, 2008).

Grafomotorické schopnosti závisí na vztahu dítěte ke kreslení. Některé odmítají kreslit, u jiných je kresebný projev v rozporu s věkem dítěte. Společným znakem je odpor ke kresbě lidské postavy, který si vysvětlujeme proměnlivostí lidského těla. Komunikační schopnosti jsou zasaženy po stránce formální i obsahové, neumět se adekvátně vyjadřovat, rozumět pokynům dítěte limitují i v rovině sociální. Matematické představy mohou být nadprůměrné, pokud se vztahují k preferovanému zájmu dítěte nebo na nízké vývojové úrovni, kdy dítě nerozezná rozdíly veličin jako množství, velikosti, tvaru. Záleží na úrovni vnímání a rozumových schopností (Hrdlička, 2004., Jelínková, 2001).

Sociálně emocionální oblast vykazuje mnoho problémů. Děti s PAS mají do velké míry narušeny adaptační schopnosti, potřebují strukturovaný přístup při činnostech, pevný denní řád. Jsou citově labilní, neumí regulovat své projevy chování a mají malou míru frustrační tolerance, těžce se vyrovnávají s neúspěchem. Schopnost spolupráce, navazování kontaktu respektovat druhé a brát na ně ohledy jsou požadavky, které děti s PAS nezvládají z důvodu omezených sociálních a komunikačních prostředků (Gillberg, Peeters, 1995., Jelínková, 2001).

Pracovní vyspělost je limitována neschopností se soustředit po delší časový úsek. Dítě vydrží u činnosti, která ho zajímá, nelákavé většinou odmítá, nedokončuje. Potřebuje dohled dospělého a určitou míru podpory. Pravidla společnosti jsou abstraktní, neuchopitelné. Nedochozí ke zvnitřnění norem, dítě jim nerozumí, proto má potíže respektovat autoritu, zvládat sociální role a dodržovat pravidla v závislosti na situaci a prostředí (Jelínková, 2001).

Deficity v jednotlivých oblastech nevztahujeme ke každému dítěti s PAS, jejich výskyt je závislý na typu PAS, individuálních charakteristikách, hloubce poruchy a přítomnosti dalších přidružených potíží (Čadilová, Žampachová, 2008., Thorová, 2006).

2.2.2 Školní připravenost

Termín školní připravenost používají pedagogičtí odborníci a představuje souhrn předpokladů zahrnující vědomostí dovedností a návyky nezbytné pro zvládnutí nadcházejících nároků školy (Kropáčková, 2008). Vágnerová (2000) spatřuje připravenost v osvojení si kompetencí rozvíjející se procesem učení a jejich úroveň spojuje s kvalitou sociální zkušenosti.

Připravenost předškolního dítěte se neodvíjí pouze od zrání centrální nervové soustavy ale míra připravenosti je dána podle Mertina (2010) předpoklady ze strany dítěte, rodiny, mateřské školy, základní školy a školského systému. Podle našeho názoru hrají ústřední roli první tři zmiňované, a to:

2.2.2.1 Předpoklady na straně dítěte

Připravenost u dítěte je ve shodě s oblastmi školní zralosti. Klíčové jsou kategorie:

- Věk – souvisí s dozráváním centrální nervové soustavy a dalších funkcí. Hranice zralosti je spojena s věkovou hranicí šesti let.
- Pohlaví – dívky jsou lépe připraveny na požadavky školy než chlapci.
- Rozvoj řečových schopností – problematická je dyslalická řeč a chudá pasivní a aktivní zásoba, slabší použití řeči v sociálním kontaktu a nízká úroveň fonologického uvědomění.
- Schopnost učit se – mateřská škola pokládá základy této dovednosti. I slabé dítě může dělat pokroky při dobrém vedení.
- Chápavost a intelektové představy – požadavky školy nejsou v oblasti inteligence na počátku vysoké, i dítě s průměrnou inteligencí může být úspěšné. Nízká inteligence jako důvod k odkladu není doporučována, za rok se její kapacita nenavýší.

- Charakteristiky tradiční pracovní zralosti – dítě by mělo pracovat samostatně a bez požádání, soustředit se na nepřitažlivé aktivity a dokončit je. Očekává se od něj maximální výkon.
- Psychomotorické tempo – škola stanovuje určité tempo práce charakterizováno jako průměrné. Děti pomalé mají problémy ve výuce, nestíhají a jsou neúspěšné. Jde o těžko ovlivnitelnou kategorii.
- Soustředění – nekoncentrace se projeví tím, že dítě nezaregistruje pokyny učitelky, vynechává písmena, háčky, znaménka
- Přiměřená dovednost prosadit se – dítě je aktivní, odpovídá na otázky, zajímá se o nové informace, umí požádat o pomoc, radu.
- Grafický projev – zvládnutí grafomotorických prvků tvoří základ pro psaní, ve škole je na kategorii kladen velký důraz.
- Zdravotní stav – nemoc má vliv na výkon dítěte, jeho koncentraci, schopnost učit se.

2.2.2.2 Předpoklady na straně rodiny

Rodiče pomáhají dítěti připravit se na základní vzdělávání. Mají určitá očekávání a představy o úspěšnosti svého dítěte. Předpoklady na jejich straně jsou:

- Podnětnost rodinného prostředí – přiměřená stimulace v rodině z hlediska požadavků na vzdělávání.
- Rodinné klima dítě má v rodině nějakou roli, rodiče se zajímají o to, co dělá ve škole. Poskytují mu dostatečnou podporu a pomoc. Zásadní je stabilita rodinného prostředí dávající dítěti pocit bezpečí a jistoty, které podněcuje dítě k učení a poznání.
- Socioekonomický status – kategorie, která může mít vliv na vzdělávání, dítě má omezené možnosti k rozvoji.
- Očekávání ohledně vzdělávacích výsledků rodiče přikládají vzdělávání různý význam. Ambice rodiče mohou napomáhat k rozvoji dítěte nebo naopak dítě stresovat, klást na něj vysoké požadavky. Důležité je rozdělit rovnoměrně kompetence mezi rodinou a školou.

2.2.2.3 Předpoklady na straně MŠ

Na připravenost dítěte má zásadní vliv MŠ. Poskytuje jim kontakt s vrstevníky, podněcuje jejich schopnost učit se. Rozvíjí dítě po všech stránkách a připravuje na náročné životní úkoly.

- Zaměření na rozvoj specifických dovedností potřebných ve škole - mateřská škola má za cíl osvojení klíčových schopností a dovedností pro školu ale i pro život jako samostatnost a aktivita, samostatné uvažování.
- Profesní kompetence učitelek – učitelka musí mít kvalifikaci, aby poskytovala dítěti optimální možnosti rozvoje, důležité jsou i osobnostní charakteristiky, které ovlivňují výsledky dětí.

Dítěti, které nespĺňuje požadavky školní zralosti nebo připravenosti může být uložen odklad školní docházky o jeden školní rok, během kterého by měl být nerovnoměrný vývoj vyrovnán nebo dosáhnout zlepšení umožňující nástup do základní školy (Kropáčková, 2008).

2.3 Problematika odkladu školní docházky

Rozhodnutí o odkladu školní docházky není jednoduchou záležitostí. Trendy v této oblasti doznaly velkých změn. Odložení docházky o rok bylo považováno za ponižující. V dnešní době se situace obrátila. Rodiče chtějí prodloužit svým dětem dětství, vyjadřují obavy, že dítě nemůže požadavky školy zvládnout. Nejistí rodiče mohou nechat dítě vyšetřit. Potvrzení o zralosti získáváme prostřednictvím vyšetření školní zralosti, které provádí pedagogicko-psychologická poradna u dětí zdravých a speciálně pedagogické centrum u dětí se závažným onemocněním (Beníšková, 2007).

2.3.1 Testy školní zralosti

Testování školní zralosti má své opodstatnění. Dítě nemusí být z vývojového hlediska připravené na zvládání školních nároků a prostřednictvím diagnostiky můžeme odhalit klíčové nedostatky. Vyšetřením školní zralosti získáme informace, podle kterých jsme schopni rozhodnout o tom, zda je dítě dostatečně zralé na vstup do základní školy (Bednářová, Šmardová, 2007).

Vágnerová a Klégrová (2008) rozdělují testování školní zralosti na dva typy:

- Screening – orientační vyšetření, které podstoupí každé dítě před nástupem do školy u zápisu.
- Podrobné vyšetření školní zralosti – prováděno na základě žádosti rodičů v příslušném školském poradenském zařízení speciálně pedagogickém centru nebo pedagogicko-psychologické poradně. Užívá se široká škála kvalitativních a kvantitativních metod zajišťující objektivitu výsledků.

2.3.1.1 Zápis do první třídy

Povinná školní docházka začíná podle školského zákona 561/2004 Sb. §36 „počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku, pokud mu není povolen odklad.“

Podmínkou pro zahájení školní docházky je absolvovat zápis v příslušné škole, kterou bude dítě navštěvovat. Zápis bývá vyhlášen od 15. ledna do 15. února a probíhá ve dvou dnech. Zápisu se nezúčastní pouze děti splňující požadovanou věkovou hranici ale i děti, které dostali roční odklad (Beníšková, 2007).

Standardně užívaným testem při zápisu je česká verze Kernova testu Orientační test školní zralosti upravený J. Jiráskem. Test zahrnuje tři úkoly: Kresbu lidské postavy, napodobení psacího písma a obkreslení obrazce tvořeného z puntíků (Jedlička in Vališová, Kasíková 2011).

Kresba lidské postavy je úkolem pro děti známý, který není přesně strukturovaný. Dítě může zobrazit postavu podle svých představ. Z kresby můžeme vyčíst techniku držení, přítlak na podložku, plynulost pohybů, schopnost koncentrace. Jedním ze znaků zralosti je správný počet prstů na obou končetinách. Získáváme přehled o stupni vývoje kresby dítěte (Kutálková, 2005).

Obkreslování písma a tvaru jsou pro dítě větší překážkou. Úkol vyžaduje určité úsilí, protože ho v mnoha případech plní dítě poprvé. Obkreslováním zjišťujeme schopnost dítěte rozlišit tvary, velikost prvků. Poslední část testu ukazuje přesnost napodobení nejen počtu puntíků ale samotného tvaru obrazce. Test není časově náročný a vyhodnocuje se pomocí pětibodového systému. Číslo jedna znamená bezchybný výkon naopak čísla čtyři a pět ukazují na nižší vývojovou úroveň dítěte, než odpovídá věku dítěte (Vágnerová, Klégrová, 2008).

Dobrý výsledek je dostatečným potvrzením zralosti. Nezvládnutí testu nemusí být ukazatelem nezralosti dítěte. Podrobnějším vyšetřením předejdeme případným chybným

závěrům. U zápisu se sledují i ostatní oblasti vývoje. Pozorujeme chování dítěte, jeho reakce, zvládání stresu. Prověřují se matematické představy dítěte, schopnost sám se představit říci jméno, věk adresu, úroveň řečových schopností a další schopnosti (Beníšková, 2007).

2.3.1.2 Podrobné vyšetření školní zralosti

Přesné objektivní výsledky zaručuje podrobné vyšetření ve školském poradenském zařízení. Metody užívané v rámci vyšetření jsou zaměřeny na všechny oblasti školní zralosti. Za užití testů je zjišťována úroveň fonologické percepce, vizuální percepce, senzomotoriky, řeči, úroveň rozumových schopností, pozornosti, úkolového chování a úrovně sociálně adaptivního chování (Vágnerová, Klégrová, 2008).

Testů, které lze použít k posouzení jednotlivých oblastí je široká škála. Zmíníme některé z nich, které se používají v rámci vyšetření nejčastěji. Zkouška vědomostí předškolních dětí zkoumá úroveň rozumových schopností. Skládá se z 10 oddílů po 4 otázkách zaměřených na hru, pohádky, zvířata, zaměstnání, počet, čas (Říčan, 1995).

Pro diagnostiku zrakového vnímání je vhodný Edfeldtův reverzní test. Cílem testu je zjistit eventuální nezralost zrakového vnímání projevující se zaměňováním obrácených a otočených tvarů. Pro posouzení inteligence se užívá Wechslerův Inteligenční test pro předškolní děti, který má verbální a neverbální část. Test je zaměřen na porozumění, aritmetiku, podobnosti. Neverbální část zahrnuje bludiště kostky a doplňování. Prověřuje pozornost a paměť dítěte. U dětí s PAS se volí testové metody vzhledem k hloubce postižení a druhu PAS. (Vágnerová, Klégrová, 2008)

Po vyšetření dostanou rodiče zprávu o úrovni schopností svého dítěte. Nezralému jedinci je doporučen odklad. Stejně stanovisko se často zaujímá u dětí se závažným zdravotním postižením, jako jsou PAS. Rodiče dostanou psychologickou zprávu, která obsahuje doporučení pro ně a pro učitelku MŠ co mají u dítěte rozvíjet a jakým způsobem, aby rok odkladu školní docházky měl smysl (Vágnerová, Klégrová, 2008., Říčan, 1995).

2.3.2 Uložení odkladu školní docházky u dětí s PAS

Odklad školní docházky je velmi citlivou záležitostí. Musí se pečlivě zvážit všechny možnosti. Některé nedostatky jsou u dětí s PAS trvalé. Roční odklad, nezaručí, že dítě najednou začne v problémových oblastech vynikat, proto musíme objektivně zhodnotit oblasti, kde zlepšení nastat může jako je citová, sociální nebo hygienické návyky. Podle §37 školské zákona 561/2004 Sb. je odklad povinné školní docházky uložen „Není-li dítě po dovršení šestého roku věku tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte do 31. května kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku, odloží ředitel školy začátek povinné školní docházky o jeden školní rok, pokud je žádost doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení, a odborného lékaře nebo klinického psychologa.“

Do kategorie duševně nevyspělých patří často i děti s PAS. Odklad dostávají pro obtíže nejen v oblasti triády. Velkým problémem je citová nevyzrállost a labilita. Po schválení ročního odkladu mají rodiče dvě možnosti. Mohou své dítě nechat ve stávající mateřské škole a předejít adaptaci na nové prostředí nebo dítě může navštěvovat přípravný stupeň základní školy speciální. Setrvání v mateřské škole musí být ošetřeno v podobě individuálních vzdělávacích programů, které vychází z doporučení školského poradenského zařízení a jsou zaměřené na problémové oblasti vývoje. Důležitá je také vzájemná spolupráce mezi učitelkou, rodiči a poradenským zařízením. Snaha na každé straně dává předpoklady k úspěchu (Jelínková, 2001., Kropáčková, 2008).

2.3.3 Výhody a nevýhody odkladu docházky

Děti s PAS mohou za dobu odkladu docházky dosáhnout určitého pokroku. Jeden rok je dlouhý časový úsek, během kterého zlepšení může nastat. Děti se např. začínají více soustředit, naučí se lépe zvládat změny, nové situace, být více samostatní při oblékání, stolování, lépe vycházet s vrstevníky, být méně úzkostliví. U atypického autismu můžeme pozorovat i větší iniciativu, zlepšení kresebného projevu, zapojení do činností (Jelínková, 2001).

Velkou výhodou je v případě mateřské školy, že dítě zůstává ve známém prostředí, obklopené věcmi, které zná, nevyvolávají v něm úzkost. Nemusí přizpůsobovat jinému režimu dne, pedagogický personál zůstává stejný. Dítě má pocit bezpečí a jistoty, které jsou základem pro schopnost učit se, rozvíjet své schopnosti. U dětí s PAS je nejdůležitější opakování, každou

činnost, kterou dítě učíme, musíme neustále upevňovat, procvičovat a uplatňovat individuální přístup (Žampachová, Čadilová, 2008., Kropáčková 2008).

Nevýhodou odkladu může být skutečnost, že dítě dosáhlo maximální úrovně schopností a roční odklad nevede k žádnému rozvoji, stává se pouze oddálením řešení narušeného vývoje dítěte. Dítě ztratí rok, během kterého mohlo udělat pokroky v základní škole. (Kropáčková, 2008)

Osobně se přikláníme u této problematiky k názoru Kropáčkové (2008), že větší škody jsou napáchány předčasným nástupem do školy, které mohou dítě poznamenat na celý život, než prodloužit dítěti období bez povinností.

PRAKTICKÁ ČÁST

3 Úroveň schopností u dětí s PAS po ročním odkladu školní docházky

V praktické části se zabýváme dětmi s odkladem školní docházky o jeden školní rok s diagnózou PAS. Konkrétně se jedná o dětský autismus a atypický autismus. Každý typ PAS má své specifické projevy, které se určitě promítnou do výsledků průzkumu. Zmapujeme jejich schopnosti ve stěžejních oblastech vývoje pomocí posuzovací škály a vyvodíme závěry.

3.1 Cíl průzkumného šetření

Hlavním cílem je zhodnotit úroveň jednotlivých schopností u dětí s PAS, kterým byl uložen odklad školní docházky u vybraného souboru dětí. Sledované oblasti jsou hrubá a jemná motorika, hmatové vnímání, kresebný projev, grafomotorické prvky, zrakové vnímání a sluchové, časoprostorové schopnosti, řeč ve všech jejích rovinách, základní matematické představy, hra, sociální dovednosti a k posledním položkám patří hygiena, stolování a oblékání. Se stanovením hlavního cíle se pojí cíle dílčí, které jsou následující:

- Posoudit zda byl roční odklad pro děti s PAS přínosným.
- Vyhodnotit, ve které oblasti pozorujeme změny a o jak velký pokrok se jedná.

3.2 Popis průzkumného šetření

Průzkum se uskutečnil v prostorách mateřské školy speciální v Jihlavě a do šetření byly zapojeny dvě třídy. První se jmenuje Medvídci a jedná se o třídu autistickou. Druhou, s názvem Hvězdičky, navštěvují děti především s lehčími obtížemi. Průzkum se zúčastnili dva chlapci s diagnózou PAS. Neuvádíme jména chlapců, uchováváme jejich anonymitu. V následujícím textu budou označováni jako chlapec X, Y.

Šetření proběhlo ve dvou obdobích. První se uskutečnilo na začátku roku v září 2013, druhý průzkum stěžejní pro cíl práce proběhl v dubnu 2014. Ke zmapování schopností byly užity metody kvalitativního charakteru, které rozebereme v další podkapitole. Nezbytný byl samozřejmě souhlas rodičů s účastí jejich dětí na průzkumu. Dětem, které se účastnili šetření byl uložen odklad povinné školní docházky z různých důvodů jako citová nevyzrálost, špatné adaptační schopnosti ale i poruchy řeči.

Na začátku září 2013 byl vypracován pro chlapce individuální vzdělávací program primárně zaměřený na jejich slabé stránky. První šetření proběhlo právě před aplikací výchovně vzdělávacích metod pro zlepšení schopností dítěte. Druhé bylo záměrně provedeno po několika měsících péče a pozornosti, která byla chlapcům věnována. V obou případech jsme použili totožné metody a šetření bylo prováděno naší osobou za účasti učitelky příslušné třídy. Oblast grafomotoriky bude u každého chlapce doplněna ukázkou jejich kresebných schopností z obou sledovaných období, které najdete na konci této práce v přílohách.

3.3 Metody použité ke sběru dat

Hlavní užitá metoda byla posuzovací škála **převzata od autorek Šmardové a Bednářové**, kterou najdeme v publikacích Školní zralost (2010) a Diagnostika dítěte předškolního věku (2007). Původně jsme chtěli využít škálu uvedenou ve Školní zralosti, ale po jejím použití jsme zjistili, že většina úkonů je pro chlapce příliš obtížná, proto jsme vybrali některé položky z druhé publikace, které dítě zvládá na nižším vývojovém stupni.

Oblasti, které budeme sledovat (Bednářová, Šmardová, 2007, s. 2) jsou následující:

- Motorika a grafomotorika
- Základní matematické představy
- Zrakové vnímání a paměť
- Řeč (myšlení)
- Sluchové vnímání a paměť
- Sociální dovednosti
- Vnímání prostoru
- Sebeobsluha
- Vnímání času
- Hra

Každá oblast je Šmardovou a Bednářovou rozčleněna do několika položek. Umožňuje tak zhodnotit každou schopnost do hloubky.

Stupeň rozvoje jednotlivých schopností hodnotíme užitím škály Bednářové, Šmardové (2007 s. 3):

- „Nezvládá“ – dítě úkol, činnost neplní ani s podporou, je nyní nad jeho možnosti, popisované chování aktuálně není v jeho repertoáru.
- „Zvládá s dopomocí“ – dítě potřebuje opakované, event. další vysvětlení, delší zácvik, obecně potřebuje dopomoc, větší podporu od dospělého při vykonávání úkolu, činnosti, při uplatnění v položce popsaného vzorce chování.
- „Zvládá samostatně“ – po vysvětlení správně splní úkol, vykoná požadovanou činnost, popisované chování je v běžném repertoáru dítěte.

Jednotlivé schopnosti budou zaznamenány do tabulky stejně, jako je tomu v publikacích Šmardové a Bednářové. Místo slovního hodnocení nezvládá, zvládá s dopomocí a zvládá, použijeme číslic 1, 2, 3. V praxi to znamená, že schopnost, kterou dítě nemá v repertoáru, ohodnotíme číslem 1, naopak k bezchybně zvládnuté položce připíšeme číslo 3.

Velkým přínosem pro nás byla jedna z nejvíce používaných diagnostických metod a to rozhovor především s učitelkami MŠ, které jsou s dítětem denně v kontaktu a podělili se s námi o důležité postřehy. K dotvoření komplexního obrazu o silných a slabých stránkách dítěte velmi napomohla i analýza zpráv psychologických a lékařských vyšetření.

Při průzkumu jsme respektovali individualitu každého chlapce. Šetření probíhalo postupně, každé položce bylo věnováno dostatečné množství času. Vše se odehrávalo ve známém, bezpečném prostředí. Chlapce jsme nepřetěžovali, volili jsme přirozený přístup. Ověřování schopností jsme prováděli nejčastěji v dopoledních hodinách v době, kdy jsou schopni se soustředit. Naším cílem bylo zakomponovat úkoly do her, abychom minimalizovali nespolupráci dítěte.

3.4 Analýza a hodnocení výsledků průzkumu

3.4.1 Interpretace výsledků u chlapce X

Anamnéza:

Chlapec se narodil předčasně ve 32. týdnu těhotenství. Při porodu došlo ke komplikacím v podobě hypoxie, která vedla k poškození struktur mozku. Od raného dětství byly pozorovatelné nestandardní projevy. Vývoj byl zřetelně opožděný. Chlapec nereagoval na oslovení, byl nadměrně citlivý na některé běžné podněty a tělesný kontakt v něm vyvolával úzkost. Chodit začal kolem 18. měsíce a objevili se u něj kroutivé pohyby končetin a plácání rukama ve vzduchu. Vyžadoval stejnou pohádku, musel mít stejný talířek dokonce i povlečení.

Řeč je u chlapce stále na úrovni kojence. Na své potřeby upozorňuje prostřednictvím křiku různé intenzity, a proto se pracuje u chlapce na osvojení náhradního komunikačního systému VOKS. Jeho zájmy jsou výrazně omezené, jednostranné. Chlapec točí kolečky od auta nebo běhá po místnosti se žirafou v ruce. Změny snáší velmi špatně, narušení stereotypu vyvolává často u dítěte výbuchy vzteku, popřípadě sebezraňující chování, kdy začne tlouci hlavou o zeď nebo dveře.

Mateřskou školu speciální navštěvuje od čtyř let, do té doby byl doma se svou matkou. Je jedináček a jeho rodiče jsou rozvedení. Chlapec je v péči matky, otec navštěvuje syna jednou měsíčně.

Po sérii vyšetření byl chlapec diagnostikován dětský autismus a testy prokázali, že inteligenční schopnosti chlapce se pohybují v pásmu středně těžké mentální retardace. V šesti letech mu byl ve speciálně pedagogickém centru doporučen odklad školní docházky z důvodu nepřizpůsobivého, agresivního chování, neschopnosti soustředit se a spolupracovat. Pro chlapce byl vytvořen ve spolupráci s poradenským zařízením individuální vzdělávací plán zaměřený především na rozvoj v oblasti sociální a citové.

Úroveň zvládnutí jednotlivých položek je přehledně zaznamenán do následujících tabulek:

Hrubá a jemná motorika

Hrubá motorika	Září 2013	Duben 2014
Přeskok přes čáru	3	3
Poskoky na jedné noze	3	3
Přejde po čáře	3	3
Chůze po vyvýšené ploše	3	3

Tabulka č. 1

Jemná motorika	Září 2013	Duben 2014
Navlékání korálků	1	1
Stříhání	1	2
Otevírání dlaně postupně po jednom prstu	2	2

Tabulka č. 2

Interpretace výsledků v oblasti hrubé a jemné motoriky (tabulka č. 1 a 2)

Hrubá motorika nebyla oblastí, která by působila chlapci potíže. Jeho schopnosti jsou dostačující, dítě nemá problémy s uvedenými úkony. Jedná se o bezproblémovou položku.

Jemná motorika vykazuje mírné zlepšení. Pokrok pozorujeme u stříhání. Chlapec měl na začátku šetření z nůžek strach, odmítal s nimi pracovat. Po několikaměsíčním nácviku je ochotný nůžky uchopit s dopomocí, úchop je křečovitý a chlapec se nechá vést dospělým, přesto se jedná vzhledem k jeho přecitlivělosti o významný pokrok. Poslední položka zůstala na předchozí úrovni, stejné je to s navlékáním korálků.

Taktilní percepce

Hmatové vnímání	Září 2013	Duben 2014
Pozná hmatem odlišné hračky	2	2
Pozná hmatem zvířátka	1	2
Rozliší různé materiály	2	2

Tabulka č. 3

Interpretace výsledků v oblasti hmatového vnímání (tabulka č. 3)

U hmatového vnímání jsme nezaznamenali výrazný posun. Chlapec rozezná hladký povrch od drsného, což je patrné z jeho reakce, ale je problémem poznat zda ví, co po něm chceme, jaký je úkol. Malý pokrok pozorujeme pouze u druhé položky, ale zlepšení je zavádějící. Chlapec totiž pozná pouze plyšovou žirafu, která je předmětem jeho zájmu. Při pokusech poznat jiné zvíře selhává, zaměňuje je za jiné předměty. Hmatové vnímání bylo velmi obtížně zhodnotit, musíme brát výsledky s rezervou.

Grafomotorika – položky

Spontánní kresba	Září 2013	Duben 2014
Čáranice	1	2 (příloha č. 1)
Hlavonožec	1	1
Postava	1	1

Tabulka č. 4

Grafomotorické prvky	Září 2013	Duben 2014
Čára	1	2
Kruh	1	1
Zuby	1	1
Smyčka	1	1

Tabulka č. 5

Návyky při kreslení	Září 2013	Duben 2014
Držení tužky	Nelze hodnotit	Křečovitě, úchop celou pěstí
Postavení ruky	Nelze hodnotit	nesprávné
Tlak na podložku	Nelze hodnotit	Nadměrný tlak
Plynulost tahů	Nelze hodnotit	Neplnulosť

Tabulka č. 6

Interpretace výsledků grafomotorických schopností (tabulka č. 4 - 6)

Nacházíme se ve velmi problematické oblasti. Chlapec na začátku šetření nespolupracoval, odmítal kresebný projev i přes různé druhy motivace (sladkost, oblíbená kniha). Na naléhání reagoval záchvatem vzteku, kdy papír roztrhl nebo shodil ze stolu. Obdobné projevy pozorujeme na konci šetření. Překvapivě, ale došlo k pokroku, chlapec začal kontrolovat více své emoce. Je schopen nakreslit čáranici s velkou dopomocí dospělého. Kresbě věnuje nejvíce dvě minuty a činnost provádí jen výjimečně. Během kresby nerespektuje plochu papíru, nesleduje, co dělá, nechá se vést. Tužku drží pěstí a ruku má ve křečovitém postavení. Ke kresbě nemá žádný vztah, je pro něj nepříjemnou povinností. Jistý pokrok tedy pozorujeme, určitě je to v této oblasti velký skok. Ostatní položky nemůžeme hodnotit, chlapec se nachází v této oblasti na mnohem nižší úrovni, než jsou ostatní zmíněné úkony.

Zrakové vnímání a paměť

Barva	Září 2013	Duben 2014
Přiřadí barvu	2	2
Pojmenuje barvu	1	1

Tabulka č. 7

Figura a pozadí	Září 2013	Duben 2014
Vyhledá známý předmět na obrázku	1	1
Vyhledá známý objekt na pozadí	1	1
Vyhledá objekt podle předlohy	1	1

Tabulka č. 8

Zraková diferenciacce, analýza a syntéza	Září 2013	Duben 2014
Odliší jiný obrázek v řadě	1	1
Odliší obrázek jiné velikosti	1	1
Odliší shodné a neshodné dvojice	1	1
Vyhledá dva shodné obrázky	1	1
Poskládá obrázek ze dvou částí	1	1
Poskládá obrázek z několika částí	1	1
Zraková paměť	Září 2013	Duben 2014

Pamatuje si tři předměty	1	1
Pozná viděné obrázky	1	2

Tabulka č. 9

Interpretace výsledků zrakového vnímání (tabulka č. 7 - 9)

Zrakové vnímání a jeho položky zůstaly na stávající úrovni vývoje. Chlapec téměř žádný úkol nezvládá což je dáno především tím, že činnosti odmítá dělat nebo se stává, že nechápe zadání úlohy například, když jsme mu řekli, aby našel stejné obrázky, vzal jeden, odběhl pryč od stolu a začal pobíhat po třídě. Jedinou výjimku nacházíme v oblasti zrakové paměti. Chlapec bezpečně pozná obrázek žirafy, která je předmětem jeho zájmu.

Prostorové a časové vnímání

Vnímání prostoru	Září 2013	Duben 2014
Nahoře, dole	1	1
První, poslední	1	1
Orientace v okolí, dítě ví, jak se jde do školy, obchodu...	1	1

Tabulka č. 10

Vnímání času	Září 2013	Duben 2014
Rozliší dříve, později (seřadí dva obrázky)	1	1
Seřadí obrázky podle posloupnosti děje	1	1
Začíná se orientovat ve dnech v týdnu	1	1

Tabulka č. 11

Interpretace výsledků vnímání prostoru a času (tabulka č. 10 a 11)

Schopnosti dítěte jsou stále na nižší vývojové úrovni. Chlapec nerozlišuje mezi pojmy nahoře a dole, první poslední. Časové položky má spjaté s konkrétní činností, například ví, že zvoneček znamená čas jíst. Seřazení obrázku podle děje, časové posloupnosti nezvládl na začátku šetření a stejného výsledku dosáhl v období druhém. Časoprostorové schopnosti jsou položkou, kde dítě neučinilo žádný pokrok.

Řeč - položky

Lexikálně sémantická rovina	Září 2013	Duben 2014
Pojmenuje běžné věci na obrázku	1	1
Chápe pojmy „já, moje“	1	1
Odpovídá na otázky „Co děláš?“ „Kde?“	1	1
Reprodukuje jednoduchou říkanku	1	1
Definuje význam pojmů	1	1
Má zájem o obrázkové knihy, příběhy	1	2
Chápe a ve správném pořadí realizuje komplikovanější pokyny	1	1

Tabulka č. 12

Morfologicko-syntaktická rovina	Září 2013	Duben 2014
Mluví ve větách	Nelze hodnotit	Nelze hodnotit
Rozlišuje mezi jednotným a množným číslem	Nelze hodnotit	Nelze hodnotit
Užívá všechny druhy slov	Nelze hodnotit	Nelze hodnotit
Mluví gramaticky správně	Nelze hodnotit	Nelze hodnotit

Tabulka č. 13

Pragmatická rovina	Září 2013	Duben 2014
Řekne svoje jméno	Nelze hodnotit	Nelze hodnotit
Řečový projev po obsahové a formální stránce odpovídá kritériím běžné konverzace	Nelze hodnotit	Nelze hodnotit
Spontánně navazuje řečový kontakt s dětmi a dospělými	Nelze hodnotit	Nelze hodnotit
Dodržuje pravidla konverzace a společenského kontaktu	Nelze hodnotit	Nelze hodnotit
Smysluplně vyjadřuje myšlenky, popíše situaci, vyjádří své pocity	Nelze hodnotit	Nelze hodnotit

Mluví nenuceně, pokouší se o krátkou konverzaci	Nelze hodnotit	Nelze hodnotit
---	----------------	----------------

Tabulka č. 15

Prvky neverbální komunikace	Září 2013	Duben 2014
Oční kontakt	Navazuje částečně	Navazuje částečně

Tabulka č. 14

Foneticko- fonologická rovina	Září 2013	Duben 2014
Výslovnost	Neleze hodnotit	Neleze hodnotit
Artikulační obratnost	Neleze hodnotit	Neleze hodnotit

Tabulka č. 16

Interpretace výsledků řeči (tabulka č. 12 - 16)

Řečové schopnosti chlapce jsou na úrovni devítiměsíčního dítěte. Chlapec komunikuje prostřednictvím náhradního komunikačního systému konkrétně VOKS. Rozvíjení slovní zásoby v rámci něho je složitým dlouhodobým procesem a je závislé na opakování a upevňování nových slov. Na začátku roku nejevil velký zájem o knihy. V druhém období jsme pozorovali změnu, chlapec si je ochoten prohlídnout knihu, která obsahuje obrázky žiraf. Pokyny zvládá pouze jednoduché po několikanásobném zopakování. V této oblasti jsme vzhledem k diagnóze chlapce neočekávali výrazné zlepšení.

Sluchové vnímání

Naslouchání	Září 2013	Duben 2014
Lokalizuje zvuk (ukáže směr)	2	3
Pozná předmět podle zvuku	1	2
Naslouchá krátkého příběhu, pohádce	1	2

Tabulka č. 17

Sluchová diferenciacce	Září 2013	Duben 2014
Rozliší slova s vizuálním podnětem hodinky-holínky	1	1
bota – nota	1	1
Rozliší slova bez vizuálního podnětu	1	1

most- kost		
kniha – kniha	1	1
konec – kopec	1	1

Tabulka č. 18

Sluchová paměť	Září 2013	Duben 2014
Zopakuje větu ze tří slov	Nelze hodnotit	Nelze hodnotit
Zopakuje 3 nesouvisející slova	Nelze hodnotit	Nelze hodnotit
Zopakuje větu z více slov	Nelze hodnotit	Nelze hodnotit

Tabulka č. 19

Sluchová analýza a syntéza	Září 2013	Duben 2014
Roztleská slovo na slabiky	1	1
Zvládá rozpočítadla	1	1
Určí, zda se dvě slova rýmují	1	1
Určí počáteční hlásku slova	1	1

Tabulka č. 20

Vnímání rytmu	Září 2013	Duben 2014
Určí, zda jsou dvě rytmické struktury shodné	1	1
Napodobí rytmus (2 – 4 tóny)	1	1

Tabulka č. 21

Interpretace výsledků sluchového vnímání (tabulka č. 17 - 21)

Sluchové vnímání se výrazně zlepšilo. Chlapec sám dokáže identifikovat zdroj zvuku, okamžitě otáčí hlavu správným směrem. Na začátku roku musel být upozorňován, naváděn. Naslouchání příběhům, pohádkám bylo také problematickou položkou. Chlapec nevydržel dlouho poslouchat, odbíhal. V druhém sledovaném období jsme zaznamenali mírné zlepšení, dokáže vydržet u pohádky po delší dobu než předtím. Sluchovou diferenciaci bylo těžké ohodnotit. Chlapec nerozuměl pokynům, odmítal spolupracovat. Sluchová paměť nemůže být vyhodnocena vzhledem k nedostatečným řečovým schopnostem. U zbývajících položek také nepozorujeme žádné změny, přesto hodnotíme sluchové vnímání zatím jako nejvýraznější oblast pokroku.

Základní matematické představy

Porovnávání, pojmy, vztahy	Září 2013	Duben 2014
Malý x velký	1	1
Méně x více	1	1
Prázdný x plný	1	1

Tabulka č. 22

Třídění, tvoření skupin	Září 2013	Duben 2014
Podle druhu (jídlo, hračka)	1	1
Podle barvy	1	1
Podle velikosti	1	1
Podle tvaru	1	1
Pozná, co do skupiny nepatří	1	1

Tabulka č. 23

Řazení	Září 2013	Duben 2014
Seřadí tři prvky podle velikosti	1	1
Pojmenuje nejmenší, největší	1	1
Seřadí podle zadaných kritérií	1	1

Tabulka č. 24

Množství	Září 2013	Duben 2014
Množství do dvou	1	1
Množství do tří	1	1
Množství do pěti	1	1
Množství do deseti	1	1

Tabulka č. 25

Interpretace výsledků matematických představ (tabulka č. 22 - 25)

V této oblasti se ukazuje, že matematické představy chlapce jsou na velmi nízké vývojové úrovni. Snížené rozumové schopnosti, nespolupráce a neporozumění zadání úkolu jsou podle našeho názoru hlavními příčinami výsledku, který vidíme.

Sociální dovednosti

Sociální dovednosti	Září 2013	Duben 2014
Dokáže se odloučit od matky	2	2
Projevuje zájem o ostatní děti	1	2
Umí ovládat své chování	1	2
Začíná kooperovat s dětmi, respektovat je (schopnost rozdělit se, počkat)	2	2
Dodržuje pravidla chování a jednání	1	1
Poprosí o pomoc, když je potřeba	2	2
Domluví se s ostatními (umí vyjádřit svoje nápady, potřeby, požádat o něco)	1	
Spolupracuje, zapojuje se do činností ve skupině	1	2
Správně reaguje na pokyny autority (na prosbu, požadavek, zákaz, je přístupný argumentům)	1	2
Adaptuje se na změny, na nové situace, prostředí	1	2
Samostatně plní i náročnější úkoly a umí zhodnotit výsledky	1	1
Začíná rozlišovat mezi hrou a povinnostmi	2	2
Udržuje pořádek ve svých věcech a ve společných prostorách	1	2
Dokáže překonat překážky, unést nezdár	1	1

Tabulka č. 26

Interpretace výsledků sociálních dovedností (tabulka č. 26)

Chlapec si uvědomuje přítomnost svých vrstevníků, ale hraje si vedle nich nikoliv s nimi. Důležitou změnu pozorujeme v chování. Výbuchy vzteku snížili svou frekvenci, chlapec lépe reaguje na změny. Na začátku šetření ho bylo těžké přesvědčit k jiné činnosti, která se netýkala jeho zájmu. V současné době některé aktivity stále odmítá, ale ne v tak velkém měřítku. Zlepšení pozorujeme i ve vztahu k autoritě. Chlapec případný zákaz, rozkaz snášel velmi těžce. V druhém období už nejsou jeho reakce tak intenzivní. Další úspěch jsme zaznamenali při uklízení hraček. V počátcích šetření odmítal uklízet hračky na výzvu, nereagoval, dnes už částečně po upozornění hračky uklidí. Pokroky v sociální oblasti chlapci mohou usnadnit vstup do základní školy speciální, jsme o tom přesvědčeni.

Hra

Herní činnosti	Září 2013	Duben 2014
Symbolická hra „jen jako“	1	1
Hra s figurkami zvířat a lidí	1	2
Pohybové hry	3	3
Námětové hry	2	2
Akceptuje pravidla hry	1	2
Soustředí se na činnost	5 minut	7 minut

Tabulka č. 27

Interpretace výsledků herních aktivit (tabulka č. 27)

Hra bývá u dětí s PAS velmi specifická. Už jsme zmínili chlapcovu zálibu v kolečkách od auta a běhání po třídě s žirafou, proto není překvapující, že má rád různé pohybové hry. Symbolickou hru chlapec i po několika měsících odmítá, nerozumí ji. Pokroky pozorujeme v akceptaci pravidel. Změnu spatřujeme v tom, že se chlapec nechá autoritou částečně při činnosti usměrnit, dříve to nebylo možné. Schopnost soustředění se také zlepšila, chlapec vydrží u činnosti déle, neodbíhá, jako tomu bylo ještě v nedávné době. U chlapce nepozorujeme spontánní hru s figurkami lidí a zvířat, kromě již zmíněné žirafy, kterou dostal k vánocům, proto jsme ohodnotili položku č. 2. Zlepšení v této oblasti může chlapci zjednodušit vstup do školy, schopnost soustředit se tam bude potřebná.

Sebeobsluha – položky

Hygiena a umývání	Září 2013	Duben 2014
Má osvojené základní návyky související s používáním WC	1	1
Pozná, kdy je třeba umýt si špinavé ruce a ústa	1	2
Včas, samostatně a správně používá kapesník	2	2
Hygienu udržuje samostatně	2	2

Tabulka č. 28

Oblékání	Září 2013	Duben 2014
Zapne a rozepne zip, knoflík	2	2
Samostatně se obuje	2	2
Pozná svoje oblečení	1	1
Rozlišuje mezi přední a zadní částí oděvu	1	1
Samostatně se obleče a vysvleče	2	2
Složí a uloží věci na příslušné místo	1	1

Tabulka č. 29

Stolování	Září 2013	Duben 2014
Správně drží lžici	3	3
Jí samo	3	3
Během celého jídla sedí u stolu a chová se podle běžných pravidel slušného chování	2	2
Běžně používá příbor	3	3
Po skončení jídla odnese nádobí na příslušné místo	1	2

Tabulka č. 30

Interpretace výsledků v oblasti sebeobsluhy (tabulka č. 28 - 30)

Hygienické návyky jsou u chlapce nacvičovány. Nastane situace, kdy si sám umyje ruce, ale při další návštěvě umývárny už tak neučiní. Ostatní položky zůstali na svých hodnotách, určitě je v silách dítěte dosáhnout lepších výsledků než těch aktuálních. V oblasti oblékání nebyly na začátku výrazné nedostatky, pokrok jsme nepředpokládali. Chlapec je částečně samostatný, potřebuje jen malou míru podpory, srovnatelnou na začátku šetření. Při stolování je chlapec samostatný, problém mu činí někdy vydržet během celého jídla sedět a uklidit po sobě nádobí. V počátcích průzkumu nechal talíř na stole, dnes už je na výzvu učitelky schopen ho odnést. Zaznamenané změny nejsou velké, ale určitý pokrok tu pozorovatelný je.

Závěrečné vyhodnocení schopností u chlapce X

Rok školního odkladu byl chlapci doporučen především pro nepřiměřené projevy chování a sníženou schopnost adaptace. Z výsledku šetření je patrné, že zmiňované oblasti vykazují prokazatelné zlepšení. Oblast sociálních dovedností a sluchového vnímání shledáváme jako položky s výraznými změnami naopak v oblasti komunikace, matematických představ jsme nezaznamenali žádné zvýšení úrovně schopností. S přihlédnutím k jednotlivým poznatkům a s ohledem na závažnost onemocnění chlapce shledáváme rok odkladu pro dítě prospěšným.

3.4.2 Interpretace výsledků u chlapce Y

Anamnéza:

Chlapec byl narozen z prvního těhotenství v předpokládaném termínu. Porod proběhl bez komplikací, pouze se objevil u dítěte lehčí ikterus. Raný vývoj spadl do širší normy. Dítě začalo chodit kolem 15. měsíce a nástup řeči byl včasný s typickým průběhem.

Kolem třetího roku nastala stagnace ve vývoji. Slovní zásoba byla chudá, dítě preferovalo izolaci od ostatních a obtížně se adaptovalo na změny. S nástupem do mateřské školy se projeví další obtíže. Chlapec měl problémy porozumět pokynům, během činnosti nerespektoval autoritu, odcházel od rozdělaných činností. Stranil se vrstevníků, očichával věci. Ve čtyřech letech podstoupil vyšetření, kde mu byl diagnostikován vysoce funkční atypický autismus a porucha chování. Chlapec začal docházet do mateřské školy speciální v Jihlavě, kde byl umístěn do třídy dětí s méně závažnými formami postižení. V pěti letech mu byl doporučen odklad pro výrazné nerovnoměrnosti ve vývoji, opožděný řečový vývoj a opoždění i v sociální oblasti.

Chlapec má sklony ke stereotypiím, nerozumí praktickým vztahům mezi věcmi, pojmy, má problémy se soustředěním a jeho oblíbenou činností je běhat po třídě s helmou na hlavě. V současné době si prochází složitou rodinou situací. Otec se nevyrovnal s jeho diagnózou a rodiče dítěte jsou v rozvodovém řízení. Pro chlapce byl sestaven plán intervence zaměřený především na logopedickou nápravu a rozvíjení sociálních dovedností, především adaptační schopnosti.

Úroveň zvládnutí jednotlivých položek je přehledně zaznamenán do následujících tabulek:

Hrubá a jemná motorika

Hrubá motorika	Září 2013	Duben 2014
Přeskok přes čáru	3	3
Poskoky na jedné noze	3	3
Přejde po čáře	3	3
Chůze po vyvýšené ploše	3	3

Tabulka č. 31

Jemná motorika	Září 2013	Duben 2014
Navlékání korálků	3	3
Stříhání	2	3
Otevírání dlaně postupně po jednom prstu	3	3

Tabulka č. 32

Interpretace výsledků v oblasti motoriky (tabulka č. 31 a 32)

Hrubá motorika nebyla problémovou položkou u chlapce na začátku šetření, stejné výsledky pozorujeme i v období druhém.

Jemná motorika je oblastí kde sledujeme mírné pokroky. Obtíže se vztahovali ke stříhání. Chlapec potřeboval pomoc dospělého, neuměl správně držet nůžky. Po intenzivním nácviku stříhá už zcela sám. Má problémy stříhat podle linie ale držení už je správné. Ostatní položky zůstali na vysoké úrovni ze začátku šetření.

Taktilní percepce

Hmatové vnímání	Září 2013	Duben 2014
Pozná hmatem odlišné hračky	3	3
Pozná hmatem zvířátka	3	3
Rozliší různé materiály	3	3

Tabulka č. 33

Interpretace výsledků v oblasti hmatového vnímání (tabulka č. 33)

Hmatové vnímání je u chlapce na dobré úrovni, při šetření se nespletl ani jednou, rozeznal různé povrchy, zvířátka odlišil od jiných předmětů, navíc aktivity zaměřené na hmat vykonává velmi rád.

Grafomotorika – položky

Spontánní kresba	Září 2013	Duben 2014
Čáranice	3	3
Hlavonožec	2 (příloha č. 2)	2 (příloha č. 3)
Postava	1	1

Tabulka č. 34

Grafomotorické prvky	Září 2013	Duben 2014
Čára	3	3
Kruh	3	3
Zuby	3 (příloha č.4)	3 (příloha č.5)
Smyčka	1	1

Tabulka č. 35

Návyky při kreslení	Září 2013	Duben 2014
Držení tužky	Úchop špetkový	Úchop špetkový
Postavení ruky	Správné	správné
Tlak na podložku	Nadměrný tlak	Přiměřený tlak

Plynulost tahů	Plynulé	plynulé
----------------	---------	---------

Tabulka č. 36

Interpretace výsledků v oblasti grafomotoriky (tabulka č. 34 - 36)

Kresba nepatří k vyhledávaným činnostem dítěte. Chlapec i po několika měsících nezvládá kresbu lidské postavy. Kresebný projev se omezuje na hlavonožce, u kterého zaznamenáváme na konci šetření pokroky. Hlavonožec má i detaily obličeje jako oči a nos, které u výkresu ze začátku roku nepozorujeme. Jiná situace je u grafomotorických prvků. Chlapec prokazatelně ovládá prvek zubů, a vizuomotorická cvičení. Kresebné návyky byly správné až na nadměrný tlak na podložku, na konci šetření je nedostatek vyřešen. Chlapec má správný úchop psacího náčiní, špetkový. V této oblasti pozorujeme tedy mírné zlepšení.

Zrakové vnímání a paměť

Barva	Září 2013	Duben 2014
Přiřadí barvu	3	3
Pojmenuje barvu	3	3

Tabulka č. 37

Figura a pozadí	Září 2013	Duben 2014
Vyhledá známý předmět na obrázku	3	3
Vyhledá známý objekt na pozadí	3	3
Vyhledá objekt podle předlohy	3	3

Tabulka č. 38

Zraková diferenciacce, analýza a syntéza	Září 2013	Duben 2014
Odliší jiný obrázek v řadě	3	3
Odliší obrázek jiné velikosti	3	3
Odliší shodné a neshodné dvojice	3	3
Vyhledá dva shodné obrázky	3	3
Poskládá obrázek ze dvou částí	3	3
Poskládá obrázek z několika částí	3	3

Tabulka č. 39

Zraková paměť	Září 2013	Duben 2014
---------------	-----------	------------

Pamatuje si tři předměty	3	3
Pozná viděné obrázky	3	3

Tabulka č. 40

Interpretace výsledků v oblasti zrakového vnímání (tabulka č. 37 - 40)

Všechny složky zrakového vnímání má dítě zvládnuté. Zraková paměť, analýza i syntéza všechny položky odpovídají věku dítěte. Byly jsme překvapeni, s jakou jistotou si v této oblasti chlapec vedl v obou obdobích šetření. Po této stránce je dítě připraveno na vstup do školy dokonale.

Prostorové a časové vnímání

Vnímání prostoru	Září 2013	Duben 2014
Nahoře, dole	3	3
První, poslední	2	3
Orientace v okolí, dítě ví, jak se jde do školy, obchodu...	3	3

Tabulka č. 41

Vnímání času	Září 2013	Duben 2014
Rozliší dříve, později (seřadí dva obrázky)	3	3
Seřadí obrázky podle posloupnosti děje	3	3
Začíná se orientovat ve dnech v týdnu	3	3

Tabulka č. 42

Interpretace výsledků vnímání prostoru a času (tabulka č. 41 a 42)

Položky v oblasti prostorového vnímání jsou také na dobré úrovni. Na začátku šetření si chlapec pletl ještě pojmy první a poslední, v druhém období se tento problém už nevyskytoval. Chlapec má přehled o tom, jaký je den, rozumí pojmům dříve později. Obrázky seřadí během krátké chvíle bez větší námahy.

Řeč - položky

Lexikálně sémantická rovina	Září 2013	Duben 2014
Pojmenuje běžné věci na obrázku	3	3
Chápe pojmy „já, moje“	3	3
Odpovídá na otázky „Co děláš?“ „Kde?“	3	3
Reprodukuje jednoduchou říkanku	3	3
Definuje význam pojmů	2	2
Má zájem o obrázkové knihy, příběhy	2	2
Chápe a ve správném pořadí realizuje komplikovanější pokyny	2	2

Tabulka č. 43

Morfologicko-syntaktická rovina	Září 2013	Duben 2014
Mluví ve větách	3	3
Rozlišuje mezi jednotným a množným číslem	3	3
Užívá všechny druhy slov	3	3
Mluví gramaticky správně	2	2

Tabulka č. 44

Pragmatická rovina	Září 2013	Duben 2014
Řekne svoje jméno	3	3
Řečový projev po obsahové a formální stránce odpovídá kritériím běžné konverzace	2	2
Spontánně navazuje řečový kontakt s dětmi a dospělými	2	3
Dodržuje pravidla konverzace a společenského kontaktu	2	2
Smysluplně vyjadřuje myšlenky, popíše situaci, vyjádří své pocity	2	2
Mluví nenuceně, pokouší se o krátkou konverzaci	3	3

Tabulka č. 45

Prvky neverbální komunikace	Září 2013	Duben 2014
Oční kontakt	Navazuje	Navazuje

Tabulka č. 46

Foneticko- fonologická rovina	Září 2013	Duben 2014
Výslovnost	Problémy s výslovností hlásek R, Ř, S, Z	Problémy s výslovností S, Z
Artikulační obratnost	Komolí slova	Komolí slova méně

Tabulka č. 47

Interpretace výsledků řečových schopností (tabulka č. 43 - 47)

V rovině lexikálně-sémantické nepozorujeme výrazné změny. U chlapce přetrvávají obtíže s komplikovanějšími pokyny, provádí je ve špatném pořadí. Má problém vyjádřit své myšlenky. Mluví ve větách obsahově chudých a po stránce gramatické bývá často opravován učitelkou mateřské školy. V rovině pragmatické pozorujeme zlepšení v navazování řečového kontaktu, není nucený, vyznačuje se spontaneitou. Oční kontakt dítě navazuje za účelem komunikace. Kvůli problémům s výslovností byl chlapci uložen odklad. Na začátku šetření byla řeč značně nesrozumitelná. V druhém období je projev o mnoho více srozumitelný. Převládá chybná výslovnost hlásek S a Z.

Sluchové vnímání

Naslouchání	Září 2013	Duben 2014
Lokalizuje zvuk (ukáže směr)	3	3
Pozná předmět podle zvuku	3	3
Naslouchá krátkého příběhu, pohádce	3	3

Tabulka č. 48

Sluchová diferenciacie	Září 2013	Duben 2014
Rozliší slova s vizuálním podnětem hodinky-holínky	3	3
bota – nota	3	3
Rozliší slova bez vizuálního podnětu most- kost	3	3
kniha – kniha	3	3
konec – kopec	3	3

Tabulka č. 49

Sluchová paměť	Září 2013	Duben 2014
Zopakuje větu ze tří slov	3	3
Zopakuje 3 nesouvisející slova	3	3
Zopakuje větu z více slov	2	3

Tabulka č. 50

Sluchová analýza a syntéza	Září 2013	Duben 2014
Roztleská slovo na slabiky	2	3
Zvládá rozpočítadla	3	3
Určí, zda se dvě slova rýmují	3	3
Určí počáteční hlásku slova	3	3

Tabulka č. 51

Vnímání rytmu	Září 2013	Duben 2014
Určí, zda jsou dvě rytmické struktury shodné	2	3
Napodobí rytmus (2 – 4 tóny)	2	2

Tabulka č. 52

Interpretace výsledků sluchového vnímání (tabulka č. 48 - 52)

Chlapec bezchybně rozlišuje slova si podobná po stránce akustické. Věta z více slov působila chlapci problémy, nemohl si vzpomenout na poslední slovo. Při druhém šetření zopakoval větu celou. Mírné obtíže jsme zaznamenali u rytmických struktur. Chlapec odhadoval, zda jsou shodné, problém už nepozorujeme. Pokroky v této oblasti nejsou výrazné, ale ani bezvýznamné.

Základní matematické představy

Porovnávání, pojmy, vztahy	Září 2013	Duben 2014
Malý x velký	3	3
Méně x více	2	3
Prázdný x plný	3	3

Tabulka č. 53

Třídění, tvoření skupin	Září 2013	Duben 2014
Podle druhu (jídlo, hračka)	3	3
Podle barvy	3	3
Podle velikosti	3	3
Podle tvaru	3	3

Pozná, co do skupiny nepatří	2	2
------------------------------	---	---

Tabulka č. 54

Řazení	Září 2013	Duben 2014
Seřadí tři prvky podle velikosti	3	3
Pojmenuje nejmenší, největší	3	3
Seřadí podle zadaných kritérií	3	3
Množství	Září 2013	Duben 2014
Množství do dvou	3	3
Množství do tří	3	3
Množství do pěti	3	3
Množství do deseti	3	3

Tabulka č. 55

Interpretace výsledků základních matematických představ (tabulka č. 53 - 55)

Matematické schopnosti jsou na vysoké úrovni. Číslo patří k chlapcovým zájmům. Hry s nimi vykonává s velkým nadšením. Jediná položka, která byla problematická se vztahovala k pojům méně a více. Při malém rozdílu chlapec chyboval. Na konci šetření byl nedostatek viditelně odstraněn. Chápání vztahů mezi předměty, určit co do skupiny nepatří je pro dítě stále obtížně, neumí vydedukovat společný znak.

Sociální dovednosti

Sociální dovednosti	Září 2013	Duben 2014
Dokáže se odloučit od matky	3	3
Projevuje zájem o ostatní děti	3	3
Umí ovládat své chování	2	2
Začíná kooperovat s dětmi, respektovat je (schopnost rozdělit se, počkat)	1	2
Dodržuje pravidla chování a jednání	2	2
Poprosí o pomoc, když je potřeba	3	3
Domluví se s ostatními (umí vyjádřit svoje nápady, potřeby, požádat o něco)	2	2
Spolupracuje, zapojuje se do činností ve skupině	2	2

Správně reaguje na pokyny autority (na prosbu, požadavek, zákaz, je přístupný argumentům)	2	3
Adaptuje se na změny, na nové situace, prostředí	1	2
Samostatně plní i náročnější úkoly a umí zhodnotit výsledky	2	2
Začíná rozlišovat mezi hrou a povinnostmi	3	3
Udržuje pořádek ve svých věcech a ve společných prostorách	2	2
Dokáže překonat překážky, unést nezdar	1	2

Tabulka č. 56

Interpretace výsledků sociálních dovedností (tabulka č. 56)

Sociální oblast je vedle řeči nejvíce problematická. Pozorujeme určitou míru zlepšení u některých položek. Chlapec začal více komunikovat s vrstevníky, snaží se zapojit do skupinových aktivit. Při nich je spíše v pozadí, neupozorňuje na sebe, neřekne svůj názor. Přínosem jsou zlepšené adaptační schopnosti a přístup chlapce k pokynům od autority. Unést prohru bylo nemyslitelné, vztekal se, plakal, těsně před vstupem do školy pozorujeme, že nezdar snáší stále obtížně, ale už ne v takové míře jako na začátku šetření. Pokroky, které jsme zaznamenali v této oblasti, budou určitě přínosem, nejen pro blížící se nástup k povinné školní docházce.

Hra

Herní činnosti	Září 2013	Duben 2014
Symbolická hra „jen jako“	2	2
Hra s figurkami zvířat a lidí	2	2
Pohybové hry	3	3
Námětové hry	2	2
Akceptuje pravidla hry	2	2
Soustředí se na činnost	10 minut	10 minut

Tabulka č. 57

Interpretace výsledků herních aktivit (tabulka č. 57)

U sledovaných položek nepozorujeme žádné změny. Chlapec má ke každému typu hry stejný vztah a akceptace pravidel her mu působí i na konci šetření obtíže. Doba soustředění také zůstala neměnnou položkou.

Sebeobsluha – položky

Hygiena a umývání	Září 2013	Duben 2014
Má osvojené základní návyky související s používáním WC	3	3
Pozná, kdy je třeba umýt si špinavé ruce a ústa	3	3
Včas, samostatně a správně používá kapesník	2	3
Hygienu udržuje samostatně	3	3

Tabulka č. 58

Oblékání	Září 2013	Duben 2014
Zapne a rozepne zip, knoflík	3	3
Samostatně se obuje	3	3
Pozná svoje oblečení	3	3
Rozlišuje mezi přední a zadní částí oděvu	3	3
Samostatně se obleče a vysvleče	3	3
Složí a uloží věci na příslušné místo	3	3

Tabulka č. 59

Stolování	Září 2013	Duben 2014
Správně drží lžici	3	3
Jí samo	3	3
Během celého jídla sedí u stolu a chová se podle běžných pravidel slušného chování	3	3
Běžně používá příbor	3	3

Po skončení jídla odnese nádobí na příslušné místo	3	3
--	---	---

Tabulka č. 60

Interpretace výsledků sebeobslužných činností (tabulka č. 58 - 60)

Téměř všechny složky sebeobsluhy dítě perfektně zvládá. Chlapec je samostatný, nepotřebuje podporu dospělého. Na začátku průzkumu jsme jediným problémem shledávali, že chlapce musela učitelka upozorňovat, aby použil kapesník. Ke konci průzkumu už výzvu nepotřeboval.

Závěrečné zhodnocení schopností u chlapce Y

Chlapci byl uložen odklad pro řečové a sociální nedostatky. V obou zmíněných oblastech jsme pozorovali výrazné zlepšení schopností, proto hodnotíme odklad povinné školní docházky jako přínos pro dítě. Největší změny se vztahovali právě k řeči a sociálním schopnostem. Problematickou oblastí zůstává kresba, ve které má dítě značné rezervy, které by mělo dohnat.

3.5 Závěrečné zhodnocení průzkumu

Průzkumné šetření bylo provedeno za účelem zmapovat úroveň schopností u dětí s PAS. Na začátku jsme si stanovili cíle, k jejichž dosáhnutí jsme využili jako hlavní metodu posuzovací škálu Bednářové a Šmardové, která nám poskytla možnost vytvořit si obraz o schopnostech u obou chlapců. Jednotlivé schopnosti byly rozděleny do dílčích položek, mohli jsme tak systematicky a do hloubky zhodnotit vývojovou úroveň, na které se chlapci nachází.

U chlapce X byla PAS vážnějšího charakteru a mohli jsme pozorovat obtíže ve všech sledovaných oblastech, kterými byly grafomotorika, hmatové vnímání, matematické představy, zrakové vnímání a sluchové, řečové schopnosti, sebeobslužné činnosti, hra, vnímání času a prostoru, motorické schopnosti a sociální dovednosti. Výrazné zlepšení jsme zaznamenali pouze u položek sociálních dovedností a sluchového vnímání

U druhého dítěte bylo problematických méně oblastí vývoje. Matematické představy, sebeobslužné činnosti, zrakové vnímání i sluchové byly už na začátku šetření na vysoké úrovni. Hlavní pozornost jsme věnovali řečovým schopnostem chlapce a jeho sociálním dovednostem.

Přestože má každý chlapec jiný typ PAS, u obou se zlepšili sociální dovednosti, začali více ovládat své emoce, jejich adaptační schopnosti se postupně zdokonalují.

Před začátkem šetření jsme si stanovili za cíl posoudit, zda roční odklad bude pro chlapce přínosem, jak už jsme uvedli, u závěrečného hodnocení chlapců na základě získaných poznatků se ukazuje, že přínosným do určité míry byl.

Průzkum dále ukázal, že pro dítě s těžkým postižením, jako je dětský autismus, kde pozorujeme nedostatky téměř ve všech oblastech vývoje a pokroky příliš neočekáváme, může rok navíc znamenat hodně. Každé dítě je schopné pokroku i zanedbatelného, chce to jen čas a trpělivost. Jak jsme uvedli v závěru teoretické části, rokem odkladu dítěti neublížíme, předčasným nástupem do školy, naopak můžeme dítěti cestu dalšího vzdělávání velmi zkomplikovat.

Závěr

Práce se zabývá problematikou odkladu školní docházky u dětí s PAS. Cílem bylo zjistit úroveň schopností dítěte před vstupem do základního vzdělávání.

V teoretické části jsme se snažili za pomoci odborné literatury systematicky shrnout hlavní témata, která se k problematice vážou a to PAS a školní zralost. Popsali jsme jednotlivé typy PAS, specifika tohoto onemocnění, etiologii a snažili jsme se vysvětlit samotný pojem PAS. U druhého tématu, kterému jsme věnovali druhou kapitolu, jsme popsali jednotlivé složky školní zralosti, zabývali jsme se jejím testováním a objasnili jsme za jakých okolností je uložen dítěti odklad školní docházky včetně výhod a nevýhod s ním souvisejících.

V praktické části jsme chtěli ověřit, zda roční odklad může být přínosem u dětí s PAS. Na začátku školního roku jsme zmapovali schopnosti dětí včetně jejich nedostatků a po několikaměsíčním výchovně vzdělávacím působení jsme šetření zopakovali. Pozitivní výsledky jsme zaznamenali v oblasti sociálních dovedností u obou chlapců, u sluchového vnímání chlapce X a u řečových schopností chlapce Y. Musíme je však brát orientačně. Pro tvrzení, že dítě dosáhne pokroku během ročního odkladu vždy, bychom museli zahrnout do průzkumu mnohem více dětí s PAS. K průzkumu jsme použili posuzovací škálu Bednářové a Šmardové, kterou doporučujeme pedagogům pro diagnostické účely. Položky jsou přehledné a obraz o schopnostech dítěte získáte ucelený.

Výsledky v praktické části potvrdili, že roční odklad nemusí být pro dítě ztrátovým obdobím. Proto, pokud byl dítěti doporučen odklad ze strany učitelky mateřské školy, příslušného školského zařízení nebo lékaře zvažte pečlivě, co je nejlepší udělat v zájmu dítěte, ten by měl být na prvním místě.

Práce nás osobně obohatila, a to jak část teoretická tak i praktická. Prohloubili jsme si poznatky v oblasti PAS, seznámili se blíže s jejich specifiky. V praktické části jsme si mohli sami vyzkoušet diagnostiku schopností dítěte. Byla to pro nás zajímavá zkušenost.

Seznam použité literatury

Bibliografie

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. 2007. *Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 1. vyd. Brno: Computer Press a.s., 212 s. ISBN 978-80-251-1829-0.

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. 2010. *Školní zralost: Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 1. vyd. Brno: Computer Press, a.s., 99 s. ISBN 978-80-251-2569-4.

BENÍŠKOVÁ, T. 2007. *První třídou bez pláče*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing a. s., 168 s. ISBN 978-80-247-1906-1.

ČAČKA, O. 1996. *Psychologie dítěte*. 2. vyd. Tišnov: SURSUM, 112 s. ISBN 80-85799-03-0.

ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z. 2008. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. 1. vyd. Praha: Portál s. r. o., 408 s. ISBN 978-80-7367-475-5.

GILLBERG, CH., PEETERS, T. 2008. *Autismus – zdravotní a výchovné aspekty*. 3. vyd. Praha: Portál s. r. o. 122 s. ISBN 978-80-7367-498-4.

HRDLÍČKA, M., KOMÁREK, V. 2004. *Dětský autismus: Přehled současných poznatků*. 1. vyd. Praha: Portál s. r. o., 208 s. ISBN 80-7178-813-9.

JELÍNKOVÁ, M. 2001. *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova pedagogická fakulta, 104 s. ISBN 80-7290-042-0.

KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. 2010. *Předškolní a primární pedagogika: Předškolní a elementární pedagogika*. 2. vyd. Praha: Portál s. r. o., 456 s. ISBN 978-80-7367-828-9.

KROPÁČKOVÁ, J. 2008. *Budeme mít prvňáčka: Rady pro rodiče dětí od 5 let*. 1. vyd. Praha: Portál s.r.o., 160 s. ISBN 978-80-7367-359-8.

KUTÁLKOVÁ, D. 2005. *Jak připravit dítě do 1 třídy*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing a. s., 168 s. ISBN 80-247-1040-4.

MATEJČEK, Z. 2005. *Prvních šest let ve vývoji a výchově dítěte*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 183 s. ISBN 80-247-0870-1.

MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. 2010 *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2. vyd. Praha: Portál s. r. o., 248 s. ISBN 978-80-7367-627-8.

NESNÍDALOVÁ, R. 1995. *Extrémní osamělost*. 2. vyd. Praha: Portál s. r. o., 163 s. ISBN 80-7178-024-3.

PIPEKOVÁ, J at al. 2010. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3. vyd. Brno: Paido, 401 s. ISBN 978-80-7315-198-0.

PRŮCHA, J., KOŽÁTKOVÁ, S. 2013. *Předškolní pedagogika: Učebnice pro střední školy a vyšší odborné školy*. 1. vyd. Praha: Portál s. r. o., 184 s. ISBN 978-80-262-0495-4.

RICHMAN, S. 2008. *Výchova dětí s autismem*. 2. vyd. Praha: Portál s. r. o., 128 s. ISBN 978-80-7367-424-3.

ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. a kolektiv. 1995. *Dětská klinická psychologie*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing a. s., 400 s. ISBN 80-7169-168-2.

THOROVÁ, K. 2006. *Poruchy autistického spektra*. 1. vyd. Praha: Portál s. r. o., 456 s. ISBN 80-7367-091-7.

VÁGNEROVÁ, M. 2000. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 528 s. ISBN 80-7178-308-0.

VÁGNEROVÁ, M., KLÉGROVÁ, J. 2008. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 538 s. ISBN 978-80-246-1538-7.

VALIŠOVÁ, A., KAŠÍKOVÁ, H. 2011. *Pedagogika pro učitele*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing a.s., 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9.

VERMEULEN, P. 2006. *Autistické myšlení*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing a. s., 132 s. ISBN 978-80-247-1600-8.

Normativně právní dokumenty

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 - Hrubá motorika u chlapce X

Tabulka č. 2_– Jemná motorika

Tabulka č. 3_– Hmatové vnímání

Tabulka č. 4_– Spontánní kresba

Tabulka č. 5_– Grafomotorické prvky

Tabulka č. 6 – Návyky při kreslení

Tabulka č. 7_– Barva

Tabulka č. 8_– Figura a pozadí

Tabulka č. 9_– Zraková diferenciacie, analýza a syntéza

Tabulka č. 10_– Zraková paměť

Tabulka č. 11_– Vnímání prostoru

Tabulka č. 12_– Vnímání času

Tabulka č. 13_– Lexikálně - sémantická rovina

Tabulka č. 14_– Morfologicko - syntaktická rovina

Tabulka č. 15_– Pragmatická rovina

Tabulka č. 16_– Prvky neverbální komunikace

Tabulka č. 17_– Foneticko- fonologická rovina

Tabulka č. 18_– Naslouchání

Tabulka č. 19_– Sluchová diferenciacie

Tabulka č. 20_– Sluchová paměť

Tabulka č. 21_– Sluchová analýza a syntéza

Tabulka č. 22_– Vnímání rytmu

Tabulka č. 23 - Porovnání, pojmy vztahy u matematických představ

Tabulka č. 24– Třídění ,tvoření skupin

Tabulka č. 25_– Řazení

Tabulka č. 26 – Množství

Tabulka č. 27 – Sociální dovednosti

Tabulka č. 28 – Herní činnosti

Tabulka č. 29 – Hygiena a umývání

Tabulka č. 30 – Oblékání

Tabulka č. 31 - Hrubá motorika u chlapce Y

Tabulka č. 32 – Jemná motorika

Tabulka č. 33 – Hmatové vnímání

Tabulka č. 34 – Spontánní kresba

Tabulka č. 35 – Grafomotorické prvky

Tabulka č. 36 – Návyky při kreslení

Tabulka č. 37 – Barva

Tabulka č. 38 – Figura a pozadí

Tabulka č. 39 – Zraková diferenciacce, analýza a syntéza

Tabulka č. 40 – Zraková paměť

Tabulka č. 41 – Vnímání prostoru

Tabulka č. 42 – Vnímání času

Tabulka č. 43 – Lexikálně - sémantická rovina

Tabulka č. 44 – Morfologicko - syntaktická rovina

Tabulka č. 45 – Pragmatická rovina

Tabulka č. 46 – Prvky neverbální komunikace

Tabulka č. 47 – Foneticko- fonologická rovina

Tabulka č. 48 – Naslouchání

Tabulka č. 49 – Sluchová diferenciacce

Tabulka č. 50 – Sluchová paměť

Tabulka č. 51 – Sluchová analýza a syntéza

Tabulka č. 52 – Vnímání rytmu

Tabulka č. 53 - Porovnání, pojmy vztahy u matematických představ

Tabulka č. 54 – Třídění ,tvoření skupin

Tabulka č. 55 – Řazení

Tabulka č. 56 – Množství

Tabulka č. 57 – Sociální dovednosti

Tabulka č. 58 – Herní činnosti

Tabulka č. 59 – Hygiena a umývání

Tabulka č. 60 – Oblékání

Přílohy

Příloha č. 1 - kresebný projev chlapce X v dubnu 2014

Příloha č. 2 - kresba hlavonožce ze září 2013 u chlapce Y

Příloha č. 3 – kresba hlavonožce z dubna 2013 u chlapce Y

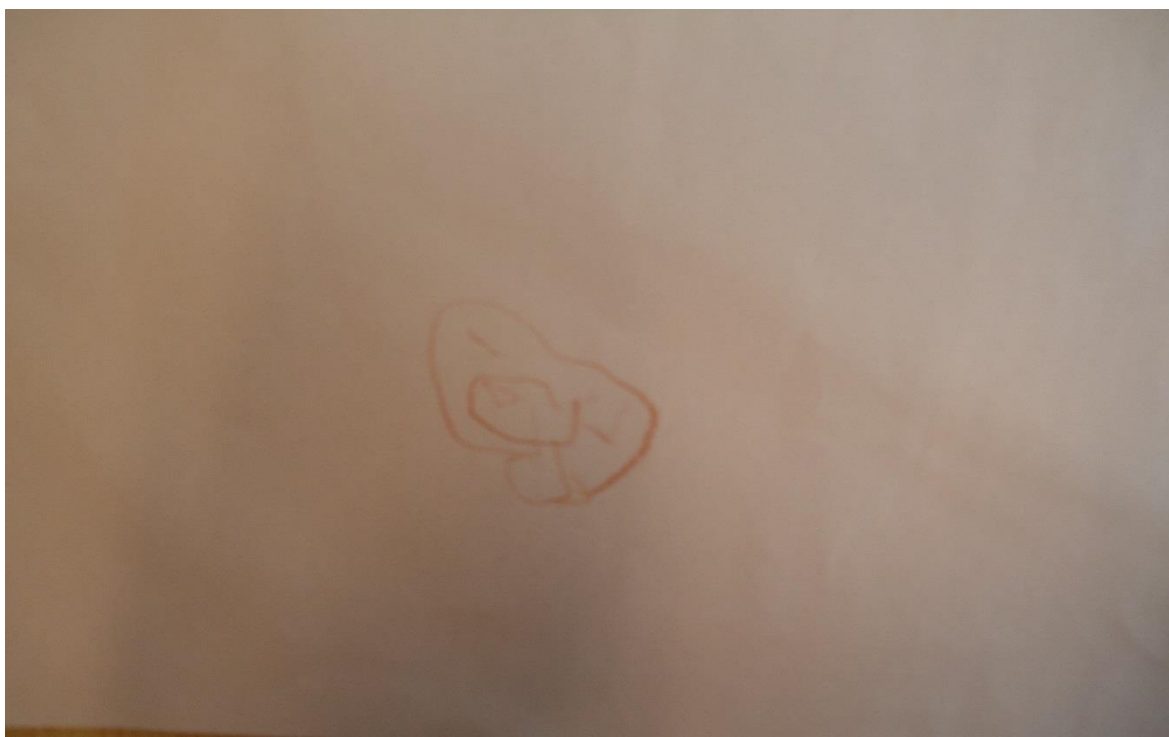
Příloha č. 4 – grafomotorický prvek zuby ze září 2013 u chlapce Y

Příloha č. 5 – grafomotorický prvek zuby z dubna 2014 u chlapce Y

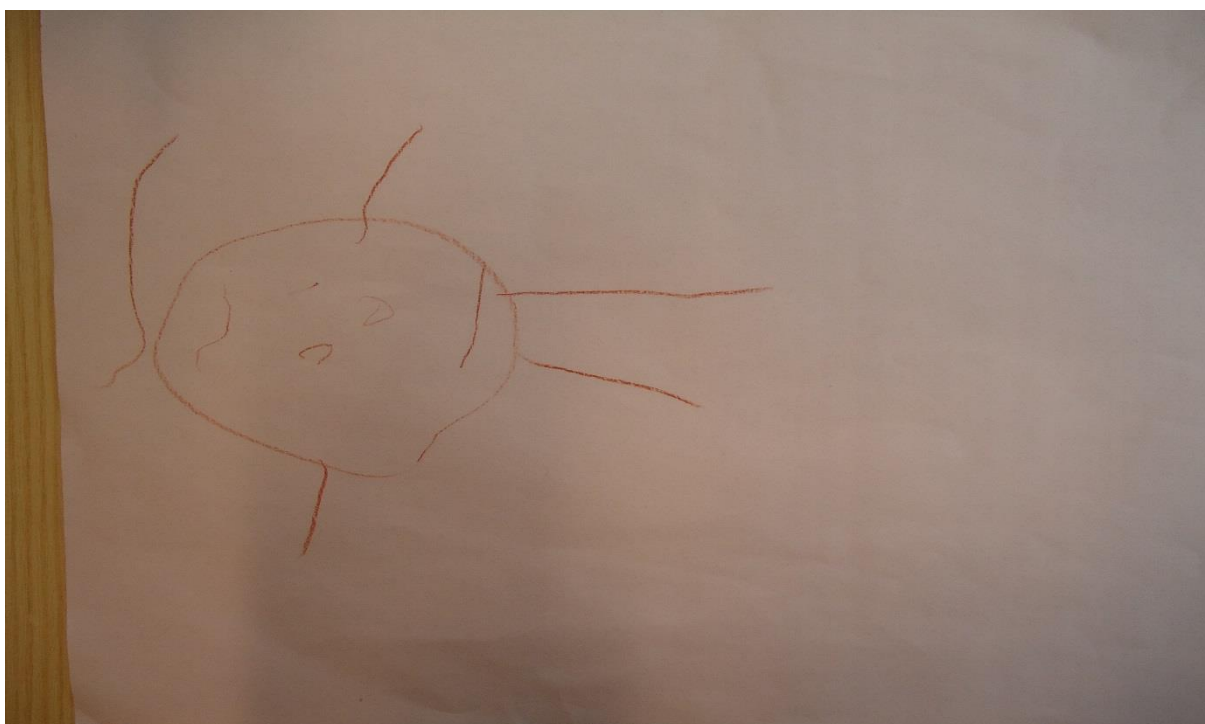
Příloha č. 1 Kresebný projev u chlapce X v dubnu 2014 (čáranice)



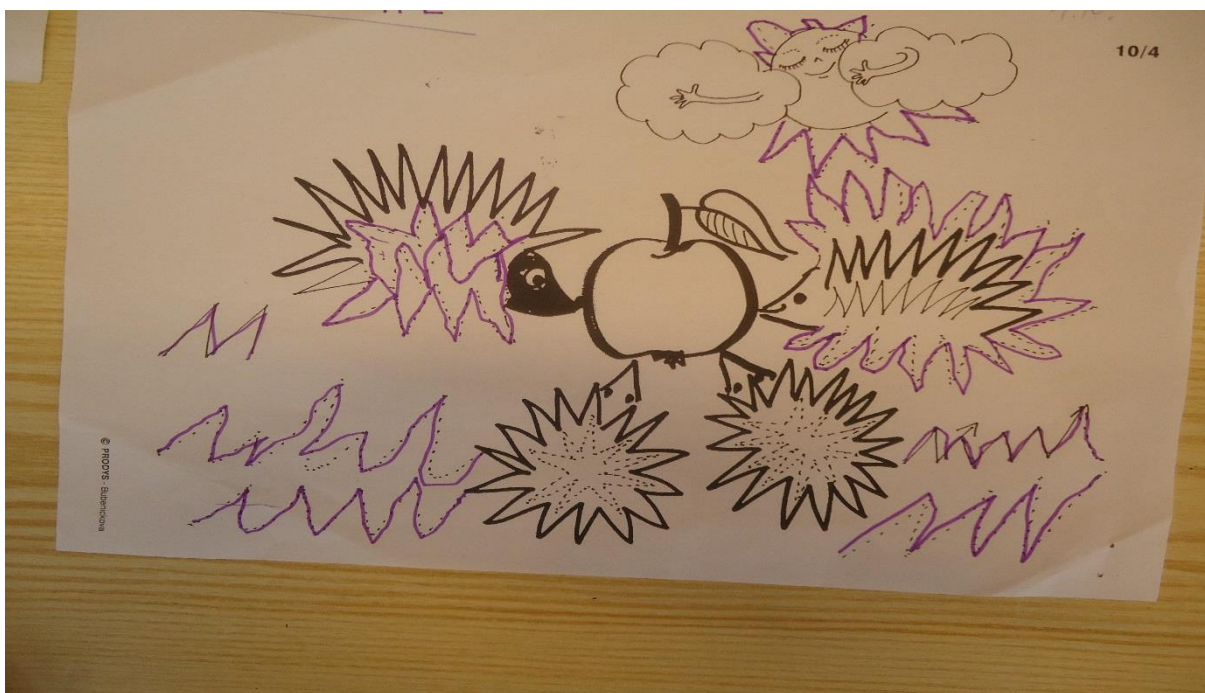
Příloha č. 2 Kresba hlavonožce chlapce Y ze září 2013



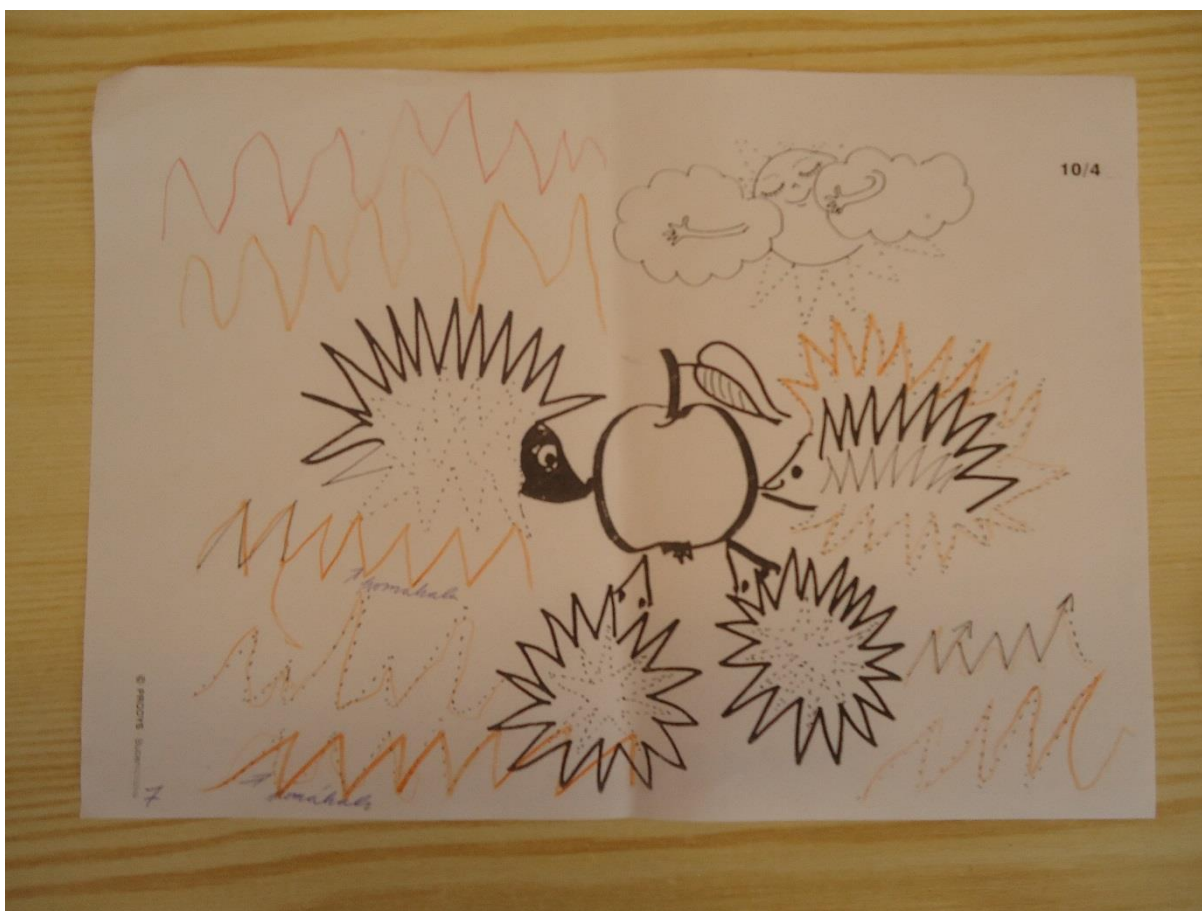
Příloha č. 3 Kresba hlavonožce chlapce Y z dubna 2014



Příloha č. 4 Grafomotorický prvek zuby u chlapce Y ze září 2013



Příloha č. 5 Grafomotorický prvek zuby u chlapce Y z dubna 2014



Jméno a příjmení:	Markéta Kluchová
Katedra:	Ústav speciální pedagogiky
Vedoucí práce:	Mgr. Lucia Pastieriková Ph.D.
Rok obhajoby:	2014

Název práce:	Odklad povinné školní docházky u dětí s poruchou autistického spektra
Název v angličtině:	Suspension of compulsory education for children with autism spectrum disorder
Anotace práce:	Bakalářská práce se zabývá poruchami autistického spektra u dětí v předškolním věku s odkladem školní docházky. Teoretická část se věnuje problematice poruch autistického spektra, jejich projevům, klasifikaci, etiologii a školní zralosti ve všech jejích aspektech. Praktická část mapuje prostřednictvím posuzovací škály úroveň schopností u dětí s poruchou autistického spektra po ročním odkladu docházky.
Klíčová slova:	Poruchy autistického spektra, školní zralost, odklad školní docházky
Anotace v angličtině:	The bachelor thesis deals with autistic spectrum disorders in preschool children with school attendance delay . The theoretical part deals with the issue of autism spectrum disorders , their symptoms , classification, etiology and school readiness in all its aspects. The practical part of mapping the assessment scales level skills in children with autism spectrum disorder after a one-year delay attendance.
Klíčová slova v angličtině:	Autism spectrum disorders , School readiness , School attendance delay
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 - kresebný projev chlapce X v dubnu 2014 Příloha č. 2 - kresba hlavonožce ze září 2013 u chlapce Y Příloha č. 3 – kresba hlavonožce z dubna 2013 u chlapce Y Příloha č. 4 – grafomotorický prvek zuby ze září 2013 u chlapce Y Příloha č. 5 – grafomotorický prvek zuby z dubna 2014 u chlapce Y
Rozsah práce:	73 stran
Jazyk práce:	Český jazyk