

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Specifika školní zralosti a připravenosti u dětí s poruchou autistického spektra
z pohledu speciálních pedagogů a učitelů na základní škole

Specifics of school maturity and school readiness in children with autism
spectrum disorder from the point of view of special education teachers and
primary school teachers

Bc. Monika Nováková

Vedoucí práce: PhDr. Hana Sotáková, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: N SPPG (7506T002)

2021

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci „Specifika školní zralosti a připravenosti u dětí s poruchou autistického spektra z pohledu speciálních pedagogů a učitelů na základní škole“ vypracovala samostatně za použití v práci uvedené literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne.....

.....podpis

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování vedoucí mé práce PhDr. Haně Sotákové, Ph.D. za vstřícnost a pomoc při získání potřebných informací a podkladů. Poděkování patří i všem účastníkům výzkumu, kteří se podělili o své zkušenosti s tématem a výrazně tak přispěli k realizaci celé práce. V neposlední řadě patří poděkování i mým přátelům a rodině za podporu během mého studia.

Abstrakt

Diplomová práce s názvem: „Specifika školní zralosti a připravenosti u dětí s poruchou autistického spektra z pohledu speciálních pedagogů a učitelů na základní škole“ si klade za cíl zmapovat jednotlivé aspekty, které ovlivňují úspěšné zahájení povinné školní docházky v běžných základních školách z pohledu vybraných speciálních pedagogů a učitelů ze základních škol prostřednictvím smíšeného výzkumu. Práce se zaměřuje především na dosažení schopností a dovedností dítěte s poruchou autistického spektra na počátku školní docházky, a hledá jednotlivé preference respondentů u jednotlivých složek školní zralosti a připravenosti. Prezentovaná data vychází ze studia odborné literatury, z dotazníků a rozhovorů se speciálními pedagogy a s učiteli ze základních škol. Výsledky jak z kvantitativní i kvalitativní části výzkumu potvrzují, že školní zralost je třeba výrazně podpořit a upravit jednotlivé požadavky v oblasti sociálně emoční a jazykové. Z výzkumu vyplývá, že školní zralost v těchto dvou oblastech může být pro žáky těžko dosažitelná. Naproti tomu školní připravenost je něco, čeho dítě s PAS může dosáhnout díky kvalitní intervenci. Výzkumná část identifikovala i další faktory, které mohou ovlivnit školní zralost a připravenost. K těmto faktorům patří oblast rodiny, mateřská škola a učitel jak v předškolním zařízení, tak učitel, s kterým se dítě potká v první třídě.

Klíčová slova: poruchy autistického spektra, speciální pedagog, učitel na základní škole, školské poradenské zařízení, školní zralost a připravenost

Abstract

Primary target of this thesis entitled '*Specifics of school maturity and school readiness of children with autism spectrum disorder from the point of view of special education teachers and primary school teachers*' is to focus on abilities and skills of children with autism spectrum disorder at the beginning of their school attendance and to look for individual preferences of respondents to the individual components of school maturity and school readiness. For this purpose a combined research has been used. Presented data are based on the study of professional literature, questionnaires, and interviews with special pedagogues and teachers. The results from both the quantitative and qualitative part of the research confirm that school maturity needs to be significantly supported and individual requirements have to be adapted in the social-emotional area and language area. Research shows that school maturity in the two above mentioned areas can be hard to achieve but school readiness is something a child with ASD can still achieve through adequate intervention. The research part also identified other factors that may affect school maturity and readiness – family, kindergarten or a teacher in both the pre-school facility and the first grade of elementary school.

Keywords: autism spectrum disorders, special pedagogue, primary school teacher, school counseling facility, school maturity, and readiness

Obsah

Úvod	1
I. Teoretická východiska	3
1. Poruchy autistického spektra	3
1.1 Historická východiska vymezení pojmu	3
1.2 Poruchy autistického spektra	5
1.3 Klinický obraz ze speciálně pedagogického hlediska	6
1.3.1 Sociální interakce a sociální chování.....	7
1.3.2 Komunikace.....	8
1.3.3 Odlišnosti chování, zájmy a aktivity	9
2. Vývoj dítě předškolního věku v kontextu specifik vývoje dítěte s PAS	10
2.1 Předškolní věk.....	10
2.1.1 Motorický vývoj	11
2.1.2 Dětská hra	13
2.1.3 Paměť a učení	14
2.1.4 Jazykové schopnosti a dovednosti	15
2.1.5 Myšlení	17
2.1.6 Emoční vývoj a socializace	17
3. Školní zralost a připravenost	20
3.1 Školní zralost	21
3.2 Školní připravenost	23
3.3 Odklad školní docházky.....	23
3.4 Autistické projevy a požadavky pro školní zralost	24

II. Výzkumné šetření	27
4. Cíle výzkumu a formulace výzkumných otázek.....	27
5. Metodologie výzkumu	28
6. Realizace výzkumu.....	28
6.1 Charakteristika výzkumného souboru.....	28
6.2 Průběh výzkumného šetření a metody sběru dat.....	30
6.3 Zpracování získaných dat	32
6.3.1 Zpracovaná data z kvantitativního dotazování	32
Shrnutí	49
6.3.2 Zpracovaná data z kvalitativních rozhovorů	50
Shrnutí	56
7. Odpověď na výzkumné otázky a hypotézy	57
8. Diskuse	60
Závěr	63
Seznam tabulek	64
Seznam grafů.....	65
Zdroje	66
Přílohy	73

ÚVOD

Diplomová práce otevírá téma školní zralosti a připravenosti dětí s poruchou autistického spektra. Klade si za cíl zmapovat jednotlivé aspekty, které ovlivňují úspěšné zahájení povinné školní docházky do běžných základních škol z pohledu vybraných speciálních pedagogů a učitelů ze základních škol prostřednictvím smíšeného výzkumu.

Školní zralost je určitým vývojovým mezníkem, kdy se dítě ocitá mezi předškolním obdobím a mladším školním věkem, je to komplexní pojem, který je často ovlivněn samotnou kulturou a klade na dítě nové požadavky v kognitivní i sociálně emoční oblasti. Je to zvláště významná událost v životě dítěte i jeho rodiny, jejíž objektivní a subjektivní průběh výrazně poznamená celý další vývoj osobnosti. Naše literatura definuje určitou úroveň schopností a dovedností, kterých je třeba dosáhnout k tomu, aby dítě mohlo v základní škole dosahovat dobrých vzdělávacích výsledků. Tyto požadavky ovšem nejsou ve spojení s diagnózou poruch autistického spektra vůbec relevantní. Přechod do základní školy může být pro každé dítě velmi stresující, začíná etapa socializace ve vztahu ke společnosti, k ostatním lidem. Ve spojení s diagnózou poruch autistického spektra se může jednat o jeden z kritických mezníků, který s sebou může přinést i zhoršení stavu dítěte.

Práce se snaží pohlížet na autismus a jeho projevy tak, jak jej ve své knize: „Autismus od A do Z“ popisuje Šporclová (2018). Autorka zdůrazňuje, že odlišný neznamená být „nenormální“. Pokud budeme tímto pohledem přistupovat k těmto odlišnostem, může nám ukázat novou cestu pochopení a porozumění, která lze uplatnit nejen ve výchovně vzdělávací práci. Proto vnímám, že hlavním předpokladem úspěchu při vzdělávání dětí s autismem je respektování jejich specifických problémů. Naučit se chápat smysl toho, co dotyčné dítě dělá, najít význam a funkci tohoto chování. Z toho je patrné, že autismus je natolik komplexní, že ho nelze jednoduše definovat, pouze dlouze a trpělivě poznávat. To tvrdí i Thorová (2006). Na základě své dlouhodobé práce s těmito dětmi uvádí, že téměř není možné najít dva jedince s poruchou autistického spektra se stejným klinickým obrazem a manifestací. To je hlavní důvod toho, proč je výzkumná část práce postavena na praktických zkušenostech speciálních pedagogů a učitelů ze základních škol. Právě oni dané děti ve své každodenní práci dlouze a trpělivě poznávají. Jejich zkušenosti a následné perspektivy školní zralosti a připravenosti nám tak můžou poskytnout základní rámec toho, na co se při včasné intervenci zaměřit a jaké

jsou priority školní zralosti u těchto dětí. Speciální pedagogové a učitelé se nemusí shodnout na všech prioritách, ale může být i pro samotnou praxi zajímavé sledovat v jakých oblastech se tyto dvě skupiny shodují a kde se priority rozcházejí.

Pro větší přehlednost je práce rozdělena do dvou částí. První část práce tvoří teoretická východiska. Teoretická část definuje základní pojmy, které jsou důležité pro orientaci v celé problematice a vychází z nich výzkumné šetření. Definuje samotné poruchy autistického spektra, specifika diagnózy a její mnohovrstevnatosti. Zaměřuje se i na celkový vývoj dítěte předškolního věku v kontextu specifík vývoje dítěte s poruchou autistického spektra, kdy celkový psychomotorický vývoj dítěte s PAS bývá často nerovnoměrný. Stanovením vývojové úrovně v konkrétních oblastech rozvoje dítěte pomůže sledovat a reagovat na disharmonii ve vývoji. Na to navazuje kapitola školní zralosti a připravenosti. Teoretickou část práce zakončují dostupné informace o autistických projevech a požadavcích pro školní zralost.

Druhá část práce, výzkumné šetření, přináší poznatky o zkušenostech z praxe. Data byla nejprve sbírána prostřednictvím dotazníkového šetření, tyto poznatky pak byly prohloubeny v rozhovorech. Výzkum probíhal od května 2021 do července 2021. Zaměřuje se především na dosažené schopnosti a dovednosti dítěte s poruchou autistického spektra na počátku školní docházky. Práce pracuje s osmi oblastmi schopností a dovedností dítěte: motorické dovednosti, sociální dovednosti, sebeobsluha, intelektové schopnosti, práceschopnost, motorické dovednosti a hra. Hra byla zařazena především proto, že je to v tomto věku jeden z hlavních prostředků učení a deficity v ní se mohou projevit ve výchovně vzdělávacím procesu. Do jisté míry ukazuje i míru sociálních a kognitivních schopností. Tyto identifikované dovednosti a schopnosti školní zralosti a připravenosti jsou v literatuře do určité míry zaměřeny na typicky se vyvíjejícího jedince, vzhledem k tomu, že děti s poruchou autistického spektra mají v mnoha těchto oblastech potíže, je důležité pochopit priority, které se mohou odrazit v samotné přípravě na školu. Na školní zralost a připravenost nemají vliv jen schopnosti a dovednosti samotného dítěte, proto je část dotazníku věnovaná i dalším faktorům, které celý proces mohou pozitivně ovlivnit.

I. TEORETICKÁ VÝCHODISKA

1. Poruchy autistického spektra

Kapitola shrnuje důležité a základní poznatky o autismu, kterým je třeba porozumět pro pochopení komplexnosti zkoumané problematiky. Právě toto porozumění nám může otevřít cestu k vhodné přípravě na povinnou školní docházku těchto dětí, abychom je mohli správně vést a umožnit mu optimální vývoj. Poruchy autistického spektra (dále jen PAS) v posledních letech upoutávají pozornost různých odborníků, médií i laické veřejnosti. A i přes intenzivní výzkum víme stále příliš málo na to, abychom dokázali včas a účinně pomoci. Zajímavě tuto skutečnost popisuje Gillberg (2008): „*I když je autismus jedním z nejlépe zdokumentovaných a vyhodnocených dětských psychiatrických syndromů (Rutter a Schoper, 1987), zůstává stále ohromná propast mezi teoretickým porozuměním a porozuměním praktického života*“ (Gillberg, str. 7, 2008)

1.1 Historická východiska vymezení pojmu

Samotný pojem, který souhrnně označuje specifika onemocnění, se během let značně vyvíjel spolu s pohledem na tuto problematiku. V současné době se setkáváme s nejrůznějšími termíny, které danou poruchu pojmenovávají. Pro dobrou orientaci a pro porozumění užívaných pojmů je důležité jejich vymezení. Termín autismus se obecně vžil jako zkrácený název po celou skupinu poruch, jež jsou v posledních letech souhrnně označovány společným zastřešujícím názvem „pervazivní vývoje poruchy“(MKN10)¹ nebo „poruchy autistického spektra“ (DSM 5)². Tato koncepce se snaží vystihnout různorodost mnohočetných funkcí. V rámci své práce budu pracovat s obecným termínem osoby s poruchou autistického spektra (PAS).

Termín autismus byl poprvé užít už v roce 1911 v systematickém popisu příznaků psychiatrických pacientů. Význam slova autismus najdeme v řeckém slově „autos“, v překladu „sám“. Psychiatr Eugen Bleurere takto označil jeden ze symptomů schizofrenie. Jednalo se spíše o výraz popisující druh snění, které je obráceno do vlastního nitra. (Thorová, 2016).

¹ MKN 10–Mezinárodní klasifikace nemocí (10. revize)

² DSM 5 – Diagnostický a statistický manuál duševních poruch (páté vydání)

Autismus jako samostatnou nozologickou jednotku specifikoval v roce 1943 rakouský psychiatr Leo Kanner, který problematiku pojmenoval jako časný dětský autismus (EIA – early infantile autism). Hrdlička (2004) uvádí, že pojmenování pro nově vzniklou chorobu je z dnešního pohledu zavádějící a Kanner termín „dětský autismus“ užil v jiné souvislosti. Neměl na mysli vytvořit spojení svého poznání se schizofrenním procesem. Kanner vycházel z několika případových studií a na základě svého zkoumání popisoval děti s autismem jako extrémně osamělé a uzavřené ve svém vlastním světě a na základě tohoto poznatku poruchu pojmenoval. Tato práce je považována za základní dílo v oblasti PAS.

Nezávisle na Kannerovi v roce 1944 popsal vídeňský psychiatr Hans Asperger syndrom s podobnými projevy. Kládl důraz především na specifika odlišnosti v sociální interakci, řeči a myšlení. Asperger se věnoval především dětem s mírnějšími formami poruchy, tuto poruchu označil jako „autistickou psychopatii“. Lorna Wingová později prosadila změnu v označení těchto pacientů a termín autističtí psychopati nahradilo označení „Aspergerův syndrom“. Asperger z dnešního hlediska moderně navrhl genetickou etiologii poruchy, i když neměl data, která by toto tvrzení podpořila.

V sedmdesátých letech se objevilo několik prací, které vymezily autismus oproti schizofrenii. Velkým přínosem v tomto ohledu byly práce Lorny Winglové a Judith Gouldové. Thorová (2016) zmiňuje, že v roce 1979 autorky popsaly ve svém výzkumu děti, které vykazovaly určité rysy autistického chování, ale nespádaly do diagnostických kritérií definovaných Kannerem. Autorky proto poprvé použily pro diagnózu nový zastřešující pojem poruchy autistického spektra (autism spectrum disorder). Tento nový pojem tak reaguje na potřeby praxe vzniku všeobecného termínu, který by zastřešoval děti s co nejširší škálou i mírou symptomů.

Oficiálnímu uznání nového pojetí autismu se dostalo v roce 1980, v americkém Diagnostickém statistickém manuálu vydaném Americkou psychologickou asociací (DSM III), kde byl použit nový zastřešující termín, pervazivní vývojová porucha (PDP, Pervasive Development Disorder). Tento pojem se později v roce 1993 dostal do mezinárodní klasifikace nemocí (MKN 10).

Thorová (2016) zmiňuje, že je v současné době více používaný termín poruchy autistického spektra a zhruba odpovídá termínu pervazivním vývojovým poruchám. Thorová

považuje termín poruchy autistického spektra za výstižný, protože specifické deficity a abnormální chování jsou považovány spíše za různorodé než za pervazivní.

V 80. a 90. letech dochází k rozmachu lékařských, biologických a biochemických výzkumů, týkajících se snahy o porozumění a vysvětlení příčiny PAS. Výzkumy a práce v této době výrazně dopomohly k chápání a současnému přístupu k PAS. Současné pojetí se opírá o publikaci mezinárodní klasifikace nemocí v desáté revizi (dále jen MKN-10) a pátého vydání diagnostického a statistického manuálu (dále jen, DSM 5). Tato pátá revize, která byla publikována v roce 2013, přinesla nové slovní spojení autism spectrum disorder (ASD). Oba klasifikační systémy se navzájem trochu liší. DSM 5 obsahuje méně diagnostických jednotek než MKN-10. Bazalová (2014) v této souvislosti uvádí, že v současnosti je patrné, že není kladen důraz na přesnou specifikaci diagnostické jednotky, ale na identifikaci všech potřeb jedince a vliv poruchy na jeho život a edukaci.

1.2 Poruchy autistického spektra

PAS je neurovývojová porucha s narušením mnoha psychických funkcí. Poruchy autistického spektra jsou demonstrovány v různých podobách. Lékařská definice z mezinárodní klasifikace nemocí řadí poruchy autistického spektra do pervazivních vývojových poruch, které mají dopad na jedince v celém autistického vnímání, myšlení a učení. V důsledku vrozeného postižení mozkových funkcí, dochází k tomu, že dítě nedokáže vyhodnocovat informace stejným způsobem jako děti stejné mentální úrovně (Thorová, 2016; Hrdlička & Komárek, 2004)

Pedagogická definice od Průchy (2003) specifikuje PAS jako „*vývojovou poruchu projevující se neschopností komunikovat a navazovat kontakt s okolím. Postižený obtížně vyjadřuje svá přání a potřeby, nechápe, proč mu ostatní nerozumějí. Uzavírá se do vlastního světa a projevuje se jako extrémně osamělá bytost*“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2013, str. 23).

Psycholožka Patricia Howlin (2005) PAS přibližuje jako „*celoživotní, často velmi devastující postižení, které závažným způsobem ovlivní každou část života postiženého. Postižení v oblasti komunikace podstatně omezuje schopnost pochopit, co se děje a proč, a způsobí, že je pro postiženého nemožné účinně ovlivňovat události, lidi a prostředí. Obtíže v sociální oblasti znamenají, že sebejednodušší sociální interakce je spojena s velkými*

problémy. Neschopnost vyrovnat se se změnami a potřeba vytvořit si pevné stereotypy a neměnné vzorce chování přispívají k tomu, že každodenní život je pro postiženého chaotický, děsivý a znepokojivý. “ (Howlin, 2005, str. 10)

Velmi výstižná mi přišla definice od Jima Sinclaira (in Thorová, 2016) „*Autismus není něco, co člověk má. Není to skořápka, ve které je normální dítě uzavřeno. Autismus je způsob bytí. Je všepromikající a projevuje se v každém aspektu existence. Od osobnosti se oddělit nedá.*“

Vyčerpávající definice PAS patrně v literatuře neexistuje, proto se často charakterizují souborem svých klinických příznaků. Zmíněné definice shodně označují oblasti postižení v sociálních vztazích, komunikaci a chování. Tyto vlastnosti jsou obvykle přítomny od raného dětství a mohou omezit nebo narušit každodenní fungování. Šporclová (2018) poukazuje na určitý posun ve vnímání definice poruch autistického spektra, kdy jedinec není „neurotypický“, tedy že funguje a myslí odlišně než běžná populace. Šporclová tedy mluví o určité podmínce v rámci širší normy variability lidského chování než o postižení v pravém slova smyslu.

1.3 Klinický obraz ze speciálně pedagogického hlediska

Potíže mají u dětí s PAS vrozenou příčinu. Chování a klinické příznaky jsou u každého jedince s poruchou značně heterogenní, mohou se měnit v průběhu vývoje dítěte a souvisí i se stupněm celkového handicapu. Svou úlohu mají také osobnostní charakteristiky dítěte, jeho kognitivní schopnosti a případně přítomnost jiné přidružené poruchy (Thorová, 2016). Symptomy se kombinují, a tak prakticky nenajdeme dva jedince se stejnými projevy. Klinické projevy a závažnost postižení, má tedy mnoho různých etiologií, které se pak promítají do několika různých společenských patogenetických mechanismů. Pervazivní vývojové poruchy se projevují v brzkém dětském věku, nejčastěji kolem 2-3 let věku dítěte, ale významnou roli zde hraje typ poruchy (Říčan & Krejčířová, 2006). Straussová (2018) pojednává o důležitosti časného záchytu rizika poruchy autistického spektra jako důležité kritérium pro výsledky rehabilitační péče, stimulace dovedností dokáže propojit oblast mozku, které by bez řízené stimulace pracovaly jen omezeně nebo by nebyly aktivovány vůbec.

Rozhodující pro stanovení diagnózy je zjištění obtíží ve třech základních okruzích. V literatuře se objevuje označení tříada problémových oblastí, které specifikují soubor projevů a chování jedinců s autismem na jejím základě je porucha popisována. Původní triádu vymezila

v sedmdesátých letech Lorna Wingová a tvoří ji kvantitativní narušení sociální interakce, kvantitativní narušení komunikace a omezené nebo opakující se chování, zájmy a aktivity (Thorová, 2016). Na těchto oblastech se shodují i všechny současně uznávané diagnostické systémy jako DSM 5 a MKN 10. Zároveň tyto systémy uvádí, že alespoň v jedné ze tří oblastí musí být zřetelný nástup před dovršením třetího roku života. Šporclová (2018) do české terminologie přináší termín „jádrové obtíže“, který zdůrazňuje, že jednotlivé oblasti jsou navzájem provázané a obraz poruchy nemusí zcela naplňovat klasickou triádu. Jedná se o projevy vycházející z vnímání a myšlení jednotlivce, což se odráží na jeho chování. Šporclová (2018) charakterizuje poruchy autistického spektra hlubokým narušením v oblasti sociálních vztazích, sociální komunikaci, sociálně emočním porozuměním, stereotypními činnostmi, omezenými zájmy, adaptačními potížemi a nepružným myšlením. Šporclová (2018) v samotné charakteristice uvádí i obtíže v oblasti smyslového vnímání. Přecitlivělost nebo naopak snížená reakce na smyslové podněty jako sluchová hypersenzitivita, přecitlivělost na dotek, chuťová hypersenzitivita nebo smyslová autostimulace. Tato oblast je v autistické triádě vnímána spíše jako okrajová oblast.

Při stanovení diagnózy nehodnotíme jen přítomnost či nepřítomnost projevů, ale musíme zohlednit věk dítěte, přidružené smyslové či pohybové poruchy a posoudit chování dítěte v širším kontextu všech souvisejících faktorů. Někteří jedinci s autismem mohou mít nadprůměrné IQ, zatímco jiní mohou mít diagnostikovanou mentální retardaci. Podobně někteří mohou mít přidružené vývojové postižení jako mozkovou obrnu nebo Downův syndrom (Hrdlička & Komárek, 2004).

Jelínková (2004) rozlišuje nástup jednotlivých příznaků na postupný a regresivní. Postupný, plíživý rozvoj autistických deficitů může nastat už v prvním roce života. V menším procentu případů nastává tzv. autistická regrese. Tu lze definovat jako závažný vývojový obrat zpět, kdy se u dítěte částečně nebo úplně ztrácí již získané vývojové dovednosti. Regrese může nastat jak u dětí, které se do té doby vyvíjely zcela normálně, tak i u dětí, které již předtím jevíly mírné známky PAS.

1.3.1 Sociální interakce a sociální chování

Deficity, které vyplývají z diagnózy, vytváří řadu překážek. U dětí s PAS je zájem o sociální kontakt již od raného dětství omezenější a jeho kvalita je nekonzistentní. Rodiče u svých dětí mohou pozorovat vyhýbaní se očnímu kontaktu, dítě často nejeví znatelný zájem

o lidské tváře a hlasy. Obecně lze konstatovat, že u osob s PAS je kvantitativně narušen sociální kontakt s okolím. Projevy, které z tohoto deficitu vyplývají jsou velmi různorodé (Čadilová & Žampachová, 2013). Uvádí se také, že v popředí abnormality je neporozumění neverbálnímu chování a narušená schopnost ho přiměřeně užívat. Mohou se vyskytovat problémy s porozuměním výrazu obličeje a reakcí na určitá gesta (Richman, 2006). Nápadný je rovněž malý zájem o druhé osoby a společnou činnost. Kontakt s druhými bývá obvykle krátkodobý a děti nevykazují sociální kontakty přiměřené věku. Problémy se vyskytují jak s navazováním kontaktu s vrstevníky, tak i s dospělými. Z toho plyne i nerespektování lidí v jejich okolí a nezpůsobilost podřídít se jejich požadavkům (Jelínková 2000). Obvykle chybí vyšší sociální dovednosti jako je poskytnutí útěchy, prosba nebo snaha spontánně rozvíjet společnou aktivitu.

Za zmínku stojí rovněž neporozumění sociálním situacím. Bez sociálního porozumění je okolí pro jedince chaotické, matoucí nebo dokonce zastrašující. Obvykle dítě nechápe jednoduchá pravidla sociální interakce, nerozumí sociálnímu chování a tomu, jak se proměňuje podle okamžité situace či osoby, se kterými právě jedná. Děti a žáci s PAS mají rovněž sníženou, někdy až minimální schopnost spontánně sdílet s ostatními radost a zájmy, mít potěšení ze společné činnosti. To vše se odráží ve specifickém chování, které může být provázeno úzkostí, pocitem chaosu a nepřiměřenými reakcemi (Hrdlička & Komárek, 2004).

1.3.2 Komunikace

Děti a žáci s PAS mají výrazné problémy v oblasti komunikace. Thorová (2016) uvádí, že porucha komunikace je jedna z prvních příčin znepokojení udávaná rodiči. Poruchy řeči se projevují jak na úrovni receptivní, tak na úrovni expresivní. Vývoj řeči dítěte s PAS je buď opožděný, vyvíjející se odlišným způsobem, nebo se řeč nevyvine vůbec. V rámci variability mezi dětmi s PAS není výjimkou, že vývoj řeči není narušen, ale projeví se repetitivní vzorce nebo omezení v porozumění, sociální funkci řeči (Čadilová & Žampachová, 2015).

Je tedy patrné, že symptomy v oblasti komunikace úzce souvisí se symptomy v oblasti sociálních vztahů. Dítě nechápe, k čemu komunikace slouží, neví, že pomocí komunikace si sdělujeme myšlenky, vyjadřujeme svá přání, souhlas či nesouhlas. V rozhovorech se jedná spíše o monolog, nezajímá se o potřeby posluchače. Proto také nemají ze vzájemné komunikace radost a pokud se naučí mluvit, či komunikovat jiným způsobem, používají to obvykle pouze k uspokojování vlastních potřeb a k získávání informací. Objevují se společensky nevhodné výroky, užívání vulgarit, potíže s pozdravem a zdvořilostí (Jelínková, 2004). Z poruch

autistického spektra mají řeč nejméně narušenou lidé s Aspergerovým syndromem (Čadilová & Žampachová, 2012).

Jedním z dalších projevů narušené komunikační schopností mohou být různé formy echolálie. Děti s PAS mají tendence opakovat určité výrazy či věty stále dokola. Deficity v této oblasti se mohou projevovat i poruchou neverbální komunikace, jako jsou obtíže v usuzování toho, co si lidé myslí na základě výrazu obličeje, postoje těla nebo gest. (Jelínková, 1999).

1.3.3 Odlišnosti chování, zájmy a aktivity

Problémy u dítěte s PAS se projevují i určitými nápadnostmi a zvláštnostmi v oblasti chování, zájmů a aktivit. Příčina těchto zvláštností jsou především v omezené představivosti, která se manifestuje stereotypy, rituály, repetitivním chováním a nechutí ke změnám (Jelínková, 2008). Problémy s představivostí a s tím spojená narušená schopnost imitace a symbolického myšlení, se mohou odrážet ve hře, komplexním vnímání, schopnosti plánovat, ale i u adaptability dítěte (Čadilová, Žampachová, 2015).

Zmiňované stereotypy se u některých dětí mohou projevovat v různé míře a mění se vývojem dítěte. Rodiče dětí s PAS uvádí motorické stereotypy jako časté třepání rukama, skákání, točení se dokola, kývání (Čadilová & Žampachová, 2013). Typicky omezené je i spektrum zájmů dětí s PAS, předmětem zájmu mohou být určité předměty, podněty nebo činnosti, které jsou neobvyklé jak svým obsahem, tak frekvencí výskytu i samotnou intenzitou (Thorová, 2016). Stereotypní zájmy se často vyskytují u většiny dětí, ale u dětí s PAS je to doprovázeno určitou mírou neodklonitelnosti (Šporclová, 2018).

Pro PAS je charakteristické abnormální zaměření na určitý vzorec chování či rutinní činnosti, na neměnnosti prostředí. Nečekané změny v režimu či v prostředí vyvolávají zpravidla silnou úzkost anebo zlost. (Richman 2006). Jelínková (2008) dodává, že některé z dětí si vytvoří velmi přísné rituály, které mohou velmi významně ovlivnit chod celé rodiny.

S PAS se často pojí i poruchy chování. Významnější záchvaty vzteku, agrese nebo sebezníčovající tendence byly popsány zhruba u třetiny dětí s PAS. Kdy příčina, způsob, frekvence jsou různorodé. Celý obraz problémového chování závisí na celkových symptomech, osobnostních predispozicích dítěte, ale i výchovném a terapeutickém přístupu v minulosti a současnosti (Thorová, 2008).

2. Vývoj dítě předškolního věku v kontextu specifik vývoje dítěte s PAS

V předchozí kapitole jsem se věnovala specifikům poruch autistického spektra a jejich typickým příznakům, v oblasti komunikace, sociálního chování a představitosti, nicméně jedná se o poruchu pervazivní, a proto musíme počítat s možnými odchylkami i v jiných oblastech vývoje. V této kapitole bych ráda uvedla problematiku autistického spektra do kontextu vývoje předškolního dítěte na základě poznatků vývojové psychologie. Tento vývoj zahrnuje kvantitativní i kvalitativní změny v oblasti biosociální, kognitivní, motivačně-emoční a psychosociální.

Stanovení vývojové úrovně v jednotlivých oblastech rozvoje s ohledem na specifická postižení ve vývoji jedince s poruchou autistického spektra je důležitým prvkem v edukačním procesu. Pomocí znalostí z vývojové psychologie má pedagog možnost sledovat disharmonie ve vývoji dítěte a konkrétně na ně reagovat. U dětí s PAS si můžeme povšimnout odchylek ve vývoji už ve věku 10-12 měsíců. Kolem 18. měsíce může být nezáměr o vrstevníky nápadný i širšímu okolí. Takové děti je třeba sledovat na specializovaných pracovištích. S definitivní diagnózou je nutné počkat do věku přinejmenším dvou let. Nicméně mezi čtvrtým a pátým rokem života dítěte by měla být určena jasná diagnóza (Červenková – Thořová, 2000).

Vývoj každého jedince je individuální a ovlivňuje ho řada faktorů, ale i tak psychomotorický vývoj podléhá určitým zákonitostem, které jsou za běžných podmínek obecně platné a lze je v rámci charakteristiky předškolního dítěte popsat. Pro tyto účely byly vybrány níže zmíněné oblasti. Psychomotorický vývoj dítěte s PAS bývá často nerovnoměrný, v některých oblastech opožděný, v jiných naopak akceleruje rychleji, než je tomu u stejně starých dětí. Proto je obecně třeba počítat s tím, že některé dovednosti dítě s PAS zvládne později než vrstevníci stejného věku.

2.1 Předškolní věk

Předškolní věk je obdobím nejintenzivnějšího růstu a vývoje. Toto období literatura ohraničuje věkem od tří do šesti až sedmi let. Konec tohoto období je vymezen mimo jiné také významným krokem do společnosti, kterým je nástup dítěte do základní školy (Šulová 2019).

V životě předškolního dítěte dochází k mnoha změnám. Důležité pokroky v tomto vývojovém období vidíme jak v oblasti fyzické, psychické, tak i sociální. Významné zlepšení

je především v oblasti myšlení, paměti a koncentraci pozornosti. Dítě začíná poznávat a chápat svět kolem sebe, formuje se logické myšlení a vytváří se počátky abstraktního myšlení (Langmeier & Krejčířová 2006).

Podle Langmeiera a Krejčířové (2006) se v tomto období odehrávají dvě důležité tendence. U dítěte vzrůstá zájem nacházet nové vztahy mimo rodinu. Díky postupnému odpoutávání od rodiny se rozvíjí smyslové a citové vnímání. Dochází i k rychlému rozvoji seberegulace a sociálních kontrol. Další důležitou tendencí je potřeba specificky lidské činnosti, potřeba práce, kdy dítě rádo „pomáhá“ v jednoduchých a krátkých domácích pracích a vykonává drobné úkoly.

Erikson toto období charakterizuje hlavním vývojovým úkolem: účelnost a iniciativa. Dítě je velmi aktivní a tuto aktivitu projevuje při hře, v komunikaci, v pohybu a myšlení. Tím si potvrzuje svojí důležitou roli jak v rodině, tak mezi vrstevníky (Říčan, 2006).

Celý tento vývoj směřuje k dosažení psychické, sociální i tělesné zralosti, která je nezbytná ke vstupu do základní školy. Pokud je dítě po všech stránkách vyspělé, mělo by následně zapojení do vzdělávacího procesu probíhat bez problému.

2.1.1 Motorický vývoj

Motorický vývoj jedince prochází od narození mnoha milníky. Předškolní období je charakteristické zdokonalováním motorických dovedností, zlepšuje se koordinace a tím i pohybová obratnost. Pohyb je v životě dítěte jednou ze základních potřeb. Dle Montové (2000) má zdokonalování motoriky vliv na celkový fyzický, intelektuální a emocionální vývoj. Je tedy zřejmé, že dítě prostřednictvím pohybu získává nové dovednosti a kompetence.

K rozvoji motoriky se u mladších dětí uplatňuje především učení nápodobou, děti mají vysokou schopnost napodobit jednotlivý pohyb podle vzoru. Napodobují prováděný pohyb globálně, nedokáže jej rozdělit na jednotlivé části. Motorická imitace je důležitá i pro sebeobslužné dovednosti. Děti s PAS mají obecně problém napodobit své okolí, objevuje se neschopnost opírat se o imitaci (Straussová & Roštárová, 2012). Thorová (2016) uvádí, že důvodem může být nízká motivace, nepochopení smyslu činnosti nebo neschopnost udržet pozornost.

Zdokonaluje se rovnováha dítěte, koordinace, hbitost, elegance pohybu a zručnosti. Zlepšující se kontrola držení těla a rovnováha se vyvíjí zdokonalováním pohybových vzorů vyžadující dynamickou i statickou stabilitu. S tím souvisí i zvýšená pohyblivost dětí v tomto věku, prostřednictvím kterých si své nově nabyté pohybové dovednosti procvičují a upevňují.

Zlepšování v oblasti jemné motoriky se projevuje větší zručností a rychlým nárustem soběstačnosti a upevňováním si návyků. S jemnou motorikou úzce souvisí grafomotorika a kresba, které ve vzdělávacím procesu hrají důležitou roli. V tomto období se také s konečnou platností vyhraňuje převaha jedné ruky. Lateralizace je pozvolný proces, ve čtyřech letech již děti využívají jednu ruku přednostněji (Bednářová & Šmardová, 2007).

Vývoj motorických dovedností může u dítěte s PAS probíhat bez odlišností (Hrdlička, 2004., Thorová, 2006). Někteří rodiče (Thorová, 2016) ale zmiňují, že opoždění v motorickém vývoji byl první ukazatel jejich znepokojení. U více než poloviny dětí s PAS se setkáváme s různou mírou poruch v oblasti pohybového systému. Tyto děti bývají v období předškolního věku výrazně neobratné. (Thorová, 2016). Už Asperger (1944) popsal potíže u pozorovaných jedinců v sociálním chování, zvláštnosti v komunikaci, ulpívavé a omezené zájmy a mimo jiné i motorickou neobratnost. Vosmik a Bělohávková (2010) zmiňují narušenou motorickou koordinaci, která se nejvýrazněji projevuje pohybem v prostoru při běhu či chůzi. Pohyb působí těžkopádně někdy až křečovitě. Autoři Downs, Rinehart a Mcginley (2010) popisují u dětí s PAS vyskytující se problémy s koordinací, nemotornost, a špatnou rovnováhu. Zaznamenali, že motorické projevy u těchto jedinců jsou značně ovlivňovány náladou, úzkostí.

V oblasti jemné motoriky se můžeme setkat s nižší schopností manipulace, zhoršenou fixací nových motorických vzorů a opožděným vývojem. Naopak v rámci spektra můžeme zaznamenat i jedince s abnormálně vysokou úrovní jemné motoriky např. v oblasti kresby, technických schopností aj. (Thorová, 2016).

Diagnostická kritéria pro autistickou poruchu v souvislosti s omezenými zájmy zmiňují i stereotypní motorické manýrování. Stereotypní pohyby, můžou u jedinců s autismem navazovat příjemné pocity, chránit před vnějším stresem a napomáhat duševní rovnováze. Pilotní studie Liscové a Vařekové (2015), dokládá, že tyto poruchy se do značné míry dařilo pozitivně ovlivnit díky pohybové intervenci.

2.1.2 Dětská hra

Hra je neoddělitelná činnost předškolního dítěte. Děti, které jsou v herní činnosti omezovány, jsou trvale poškozeny ve svém vývoji. Čačka (2000) toto vývojové období dokonce označuje jako „zlatý věk dětské hry“. Prostřednictvím hry se dítě učí, cvičí své schopnosti a získává cenné zkušenosti. Rozvíjí kognitivní, motorické, sociální a další dovednosti a schopnosti. Prostřednictvím hry získávají děti pocit kontroly a rozvíjí své zájmy a činnosti. Herní aktivita je tedy nutný činitel v rozvoji dítěte. Už Jan Ámos Komenský (2007) v Informatoriu školy mateřské zdůrazňoval důležitost hry ve vývoji, pokládá ji za stejně důležitou jako výživu a spánek.

Literatura vymezuje mnoho definic samotné hry. Z pedagogického hlediska, hru definuje Kořátková jako: *„základní aktivitu dětské seberealizace. I když vychází z vnitřního popudu a odráží podmínky, ve kterých se dítě nachází, je navíc originálně nastavena podle dispozic každého dítěte a její forma se v čase a společnosti proměňuje“* (Kořátková, 2005, str. 14). Hru můžeme definovat i základními znaky, kterými se odlišuje od jiných činností. Suchánková (2014) vymezuje základní znaky hry jako je spontánnost, zaujatost, duševní pravidla, přijetí role, nápaditost a nestresující stav mysli.

K teoretickým poznatkům o dětské hře významně přispěl i psycholog Jean Piaget (in Vágnerová 2012), který hru dal do souvislostí s ontogenetickým vývojem. Každá vývojová fáze vykazuje jiné projevy hry odpovídající charakteru dosaženého rozvoje duševního dění. Hra je tedy úzce spjata se správným vývojem senzomotorických, exploračních, později symbolických, myšlenkových a řečových projevů. Piaget hru ve věkovém rozmezí 2-7 let nazývá hrou symbolickou, v této hře se objevuje tzv. hrový symbol. Děti jsou schopny uvažovat a mluvit o předmětech a událostech v symbolických pojmech. U většiny dětí s PAS je symbolická hra významně narušena, brání jí především extrémní vazba dítěte na realitu. Symbolická hra je buď velmi chudá, nebo chybí úplně. Děti velmi obtížně chápou význam ukrytý za symbolem. Pozorujeme ji pouze výjimečně a většinou mívá repetitivní charakter a dítě pouze opakuje to, co ho naučil někdo jiný (Jelínková, 2001).

Konec předškolního období je charakteristický potřebou herního partnera, kdy dítě vyhledává souhru s ostatními dětmi. Millerová (1978) hru v tomto období označuje jako hru společenskou se shodným tématem, skupinovou a kooperativní vyznačující se již osobitým podílem na přidělené roli. V tomto vývojovém období nelze opomenout význam hry při

konfrontování subjektu s fyzikálním i sociálním prostředím. Jelínková (2001) popisuje hru dítěte s PAS. Děti jsou při hře s vrstevníky do jisté míry izolované a samy kontakt nikdy neinicují. Kangas, Määttä a Uusiautii (2012) ve své studii popsali, že si většinou děti s PAS hrají samy, aniž by věnovaly pozornost jiným dětem. Podle nich se skupinové hry objevují především u těch dětí, které měly dobře rozvinuté komunikační dovednosti.

Koťátková (2005) hru v této vývojové fázi definuje jako hru, která dosáhla vrcholných kvalit, protože dítě nabylo dostatečné množství vědomostí, dokáže se lépe soustředit a překonávat technické a jiné nezdary.

Vývoj hry a její kvalita závisí na schopnosti již zmíněné představivosti, motoriky, úrovni myšlení a sociálních dovednostech. Děti s PAS se na základě kvantitativního narušení v těchto oblastech často věnují neúčelným anebo stereotypním či repetitivním aktivitám. I přes to jsou děti s PAS schopny hrát si a mít radost ze hry, ale musí se naučit herním dovednostem. Ty se u těchto dětí nerozvíjejí automaticky. Proto je třeba herní dovednosti rozvíjet, jelikož jsou důležitou součástí každodenního individuálního výchovně-vzdělávacího plánu (Jelínková, 2011). Navzdory velkým rozdílům v kognitivních funkcích a jazykových schopnostech u jednotlivých poruch spektra, všechny děti s PAS potřebují strukturovat volný čas, který využívají pro hru a zábavu (Richman, 2015).

2.1.3 Paměť a učení

Právě paměť zajišťuje významnou kontinuitu v našich životech, tuto kontinuitu provází vzpomínky a zkušenosti. Porozumíme událostem, které jsme zažili a řídíme podle nich naše rozhodnutí. Zároveň paměť je podmínkou učení. Učení je produktem psychického vývoje a zároveň jeho realizátorem, všechny vývojové změny psychiky podložené zkušenosti jsou získané, naučené. Hovoříme tedy o systémovém procesu, jehož výsledkem je zkušenost (Novotná, Hříchová & Miňhová 2004).

Paměť předškolního dítěte nese určitá vývojová specifika. Myšlení v tomto vývojovém stupni je názorné. To se odráží i v samotné dětské paměti. Děti si pamatují na základě konkrétních věcí a zážitků. Ve čtyřech letech se zlepšuje paměť mechanická. Ta bude po delší dobu převažovat nad pamětí logickou (Matějček, 2005). U dětí s PAS se paměť a proces zapamatování může lišit. Děti jsou schopny si zapamatovat množství izolovaných informací, které neumí propojovat do smysluplných celků (Jelínková, 2008). Hrdlička (2004) v souvislosti

s mechanickou pamětí uvádí tzv. speciální schopnosti. Ty můžeme pozorovat u zhruba 10 % autistů a jedná se o mimořádnou mechanickou paměť.

Dle Kohoutka (2001) hovoříme o paměti předškolního dítěte jako o paměti nesystematické. Na kvalitu a délku paměti se podílí především emoční nasycenost činnosti. Pro toto období je typická především paměť bezděčná. Na konci tohoto období se začíná objevovat i úmyslné zapamatování, to pozorujeme především při hrách s pravidly. Dítě s PAS má problém vybavit si z paměti určité momenty, příhody nebo události, obzvlášť je-li ve vzpomínce přítomen lidský faktor (Jelínková, 2008).

Deficit v centrální koherenci, které ovlivňují pozornost, zmíněnou paměť a schopnost učení, minimalizujeme důsledným strukturováním úkolů i situací. Učení dětí s PAS musí proto respektovat jiný typ inteligence a myšlení a musí kompenzovat vrozené nedostatky, což vyžaduje jiné, neobvyklé postupy (Jelínková, 2004).

2.1.4 Jazykové schopnosti a dovednosti

Ve vývoji řeči v předškolním období jde především o rozšiřování slovníku, zpřesňování významu slov a zdokonalování mluveného výrazu. Vývoj řeči můžeme pozorovat ve všech jazykových rovinách, je patrné, že vývoj má určitou posloupnost a časovost. Vývoj v daných čtyřech rovinách je ukončen mezi šestým a sedmým rokem věku dítěte (Bytešníková, 2012).

Dítě své verbální kompetence rozvíjí prostřednictvím sociálního učení, kdy naslouchá svému nejbližšímu okolí. Rozvíjí se především v komunikaci s dospělým, ale mohou ji ovlivnit i média a komunikace s vrstevníky (Vágnerová 2012). Děti nepřebírají jen slovní zásobu, ale i větnou skladbu, větný přízvuk a obsahovou stránku řeči (Jucovičová & Žáčková, 2014).

Lexikálně-sémantickou stránku jazyka Bezděková (2014) charakterizuje čísly, kdy pasivní slovní zásoba dítěte v pěti letech obsahuje asi 1500 až 2000 slov, zatímco aktivní 800 až 1500 slov. Dítě dokáže pojmenovat předměty kolem sebe a vysvětlit jejich funkci. Před nástupem do školy by slovní zásoba měla obsahovat skupiny slov jako dny v týdnu a měsíce v roce (Bednářová & Šmardová, 2007). Čačka (2000) upozorňuje na to, že v předškolním stádiu jsou významy slov chápány ještě dost volně a široce. Slovní zásoba dítěte tvoří tedy převážně jen frekventované konkrétní pojmy.

Mezi dětmi mohou být poměrně velké rozdíly v rozvoji slovní zásoby, ale i ve výslovnosti. (Bednářová & Šmardová, 2007). V průběhu čtvrtého roku se výslovnost jednotlivých hlásek stále zlepšuje a dochází k ustálení výslovnosti. Ve věku tří až pěti let obratnost řečových orgánů splňuje všechny předpoklady pro artikulovanou řeč. V pěti až šesti letech by dítě mělo zvládnout výslovnost veškerých hlásek, výjimkou se můžou stát vibranty. Pro správnou výslovnost je nezbytná obratnost a koordinace celého artikulačního aparátu, a to vyžaduje dlouhodobý trénink. Výslovnost jednotlivých hlásek může znemožnit i výměna dentice (Lechta, 2002).

Gramatická stránka jazyka se začíná rozvíjet postupně. Učí se správně používat příslušné slovní výrazy, jako jsou příslovce, spojky, předložky a v rámci komunikace se učí upevňovat jednotlivá gramatická pravidla. Do čtyř let považujeme dysgramatismy ve verbálním projevu za fyziologické. Po překročení této věkové hranice by měla být gramatická stránka řeči bez nápadných gramatických odchylek (Klenková, 2006). Vágnerová (2012) uvádí, že pokud ve větším rozsahu tyto gramatické odchylky přetrvávají, mohou signalizovat opoždění v řečovém nebo dokonce intelektovém vývoji.

Odlišnost v komunikaci dětí s autismem byla popsána již v první kapitole, která shrnovala výrazné klinické příznaky poruch autistického spektra. Problémy v komunikaci charakterizuje především nedostatek reciprocit a neschopnosti chápat symboly. Dítě často nemá vrozené mechanismy pro osvojování a spontánní učení struktury jazyka. Dítě s autismem stejného věku užívá zvláštní rytmus, tón i přízvuk jazyka. Zhruba u poloviny dětí lze pozorovat špatnou artikulaci. Postižení v oblasti komunikace a interakce u předškolních dětí se projevuje nedostatkem reciprocit a neschopností správně pochopit význam jednotlivých slov. Dítě zná často z paměti jednotlivá slova, ale nedovede je dát do souvislostí a chápat je v situačním kontextu (Jelínková, 2008).

Většinou se u dětí s PAS můžeme setkat s opožděním řečového vývoje, odlišným vyjadřováním nebo kombinací těchto dvou prvků. U dětí s opožděnou a nefunkční řečí se často mezi pátým a šestým rokem řeč zlepšuje, ustupuje echolálie, děti začínají správně používat zájmena a mluví v rozvíjejících větách (Thorová, 2016).

2.1.5 Myšlení

S vývojem řeči úzce souvisí vývoj myšlení, v předchozí kapitole byl popsán rozšiřující se obzor zkušeností dítěte a rozsah jeho slovníku, obdobně se rozšiřuje i obzor myšlení a představ. Piaget (in Kohoutek, 2001) označil tuto fázi kognitivního vývoje podle typického způsobu uvažování předškolních dětí jako období názorného, intuitivního myšlení. Názornému myšlení dominuje bezprostřední vjem, spojený s asociovanou představou a prožitkem. Dítě uvažuje v celostních pojmech, které vznikají na základě vystižení podstatných podobností. Využívá myšlenkové úkony jako analýzu, syntézu, srovnání a zobecnění, které přesněji fungují až na konci předškolního věku. Stále jsou zřejmá vývojová omezení, která zatím nedovolují dítěti myslet systematicky a logicky. Krejčířová a Langmeier (2006) popisují myšlení dítěte jako egocentrické, antropomorfní a magické.

Mnoho dětí s PAS zůstane na úrovni konkrétního a názorného myšlení po celou dobu svého života (Čadilová & Žampachová, 2012). Tyto obtíže popisuje i Uta Frithová. Ta popsala psychologickou teorii, která PAS definuje jako poruchu centrální koherence, kdy dítě v důsledku svého postižení upřednostňuje analytický způsob myšlení, který dítěti poskytne známé detaily, ale celkový smysl věci uniká. Tento nedostatek se může u dítěte projevit v pozornosti, paměti i schopnosti učení. Abychom tyto potíže eliminovali strukturujeme jednotlivé nedostatky (Frith in Hrdlička, 2004). Naopak vizuální vnímání a myšlení patří k silným stránkám jedinců s PAS, proto formy vizuální podpory usnadňují zvládat snáze strukturu prostoru, času a jednotlivých činností.

2.1.6 Emoční vývoj a socializace

Vnější vyjádření emocí má u člověka od narození významnou komunikační funkci, která postupně slábne s rozvojem řeči, ale nikdy zcela nezaniká. Samotné projevy emocí podléhají sociálním normám a pravidlům, které si osvojujeme během procesu socializace (Výrost, Slaměník & Sollarová, 2004).

Předškolní období je klíčové pro formování základů citového chování a prožívání. Je velmi důležité, jak a v jakém prostředí dítě vyrůstá, tak i samotný vztah dítěte s rodiči (Vágnerová, 2012). Kohoutek (2001) zmiňuje, že dítě kolem čtvrtého roku dokáže ovládat projevy některých citů. Začíná si totiž uvědomovat vztahy mezi emocemi a jich příčinami. Ke konci předškolního období je schopno adekvátně emocionálně reagovat. Dítě ještě nemá plně

zvládnutou seberegulaci, a tak snadno podléhá intenzivním emocím. Jejich citové procesy tedy přecházejí lehce v afekty. Šulová (2019) citové prožívání dětí tohoto věku popisuje jako velmi intenzivní, ale zároveň krátkodobé a proměnlivé.

Sociální a emoční vývoj každého z nás začíná narozením a není nikdy ukončen. S postupným vývojem si jedinec osvojuje sociální normy, hodnoty a role, které se učí uplatňovat v různých sociálních prostředích a situacích. V předškolním období pozorujeme významné kvantitativní změny v sociálním psychologickém vývoji, tedy v sociálních vztazích dítěte. Vágnerová (2012) označuje předškolní věk jako fázi přesahu rodiny, přechodného období mezi rodinou a institucí. Ale i přes to je stále základní sociální skupinou rodina, která je zdrojem jistoty a bezpečí.

Vývoj sociálních kontrol a přejímání vyspělejších sociálních rolí je u dítěte primárně formován strukturou a dynamikou rodiny. V procesu socializace dochází k současnému formování sama sebe a formování sebe jako představitele společnosti a nositele jiné kultury (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Předškolní období začíná dítěti poskytovat vztahy na různých úrovních. Tím se u jedince zkvalitňuje a vyvíjí sociální reaktivita. Instituce, do které se dítě kolem tří let dostává, přináší jedinci nové zkušenosti se zařazením do nové sociální skupiny. Socializace ale probíhá celý život a další významný zlom pak nastává na konci předškolního období, kdy se dítě dostává do základní školy, kde se musí učit jiným standardům (Nekonečný, 1999).

K další diferenciaci vztahů a k potřebnému osamostatňování přispívá i skupina vrstevníků. Ve vrstevnické skupině si dítě zkouší mimo rodinu to, co v rodině odporovalo, zkouší si různé role, formy chování a zaznamenává reakce okolí na ně. Proces socializace dítěte probíhá především ve hře (Vágnerová, 2012).

Socializace dítěte s PAS má svá specifika, porucha sociálních vztahů je dána především symptomatikou samotné diagnózy. Byla to právě sociální izolace, která přiměla Leo Kanneru použít název autismus a charakterizovat tak tuto samostatnou nosologickou jednotku. Od Kannerovy studie uplynulo několik desítek let a samotné chápání socializačních dovedností u lidí s PAS a obecně chápání PAS se díky novým poznatkům velmi posunulo.

Zmiňované sociální schopnosti v této kapitole zahrnují vztah k druhému a také vztah k vlastnímu prostředí. Děti tyto schopnosti za normálních okolností získávají intuitivně, na

základě interakce s druhými, analýzy zpětné vazby. Dítě s PAS se musí tyto základní složky sociálního chování naučit na kognitivní úrovni. V předchozí kapitole uvádím, že rozvoj napodobování je u těchto dětí na základě biologického handicapu opožděný a jiný, takže příležitost učit se empatii, vnímat city jiných a pomocí toho také city své, dítě s PAS postrádá (Peeters, 1998)

Jednou z nejčastějších potíží, které děti s autismem mají, je chápání sociálních vztahů. Tento problém Hrdlička (2004) vysvětluje pomocí termínu „teorie mysli“. Kognitivní schopnost, která umožňuje vytvářet úsudky a názory o duševních stavech, které nelze přímo pozorovat. Děti s autismem mají právě tuto kognitivní schopnost oslabenou. Peeters (1998) v této souvislosti uvádí, že lidé s PAS mají obtíže se „čtením“ emocí, interakcí myšlenek a jsou ve velké většině „myšlenkově a sociálně slepí“. Lorna Wingová (in Peeters 1998) zároveň zdůraznila, že sociální charakteristiky jsou proměnné a mohou se měnit v průběhu vývoje dítěte i nácviku.

Důležitou prioritou pro výchovně vzdělávací proces dítěte s PAS se týká oblasti afektů a emocí, jak dokázat porozumět vlastním emocím, naučit se sdělovat je ostatním, umět číst emoce, které projevují druzí a zvládat strategie autoregulace (Cottini & Vivanti, 2017).

3. Školní zralost a připravenost

Začátek povinné školní docházky je v životě dítěte velkou změnou. Říčan (2006) zdůrazňuje, že toto období udává ráz dalších let více než cokoli jiného. Objektivně i subjektivně poznamenává celý další vývoj osobností. Dítě si v první třídě vytváří vztah ke škole a formuje se jeho postoj k samotnému vzdělání. A proto je důležité, abychom dítěti zajistili úspěšný začátek povinné školní docházky. Na základě ověřených poznatků a zjištěných obecných charakteristik dítěte na počátku školní docházky lze vyvozovat potřebnou úroveň rozvoje schopností a dovedností, které jsou důležité pro úspěšné zahájení povinné školní docházky.

Důležité předpoklady pro zvládnutí nároků první třídy jsou v naší literatuře popisovány souhrnným termínem školní zralost a školní připravenost (Šmelová, Petrová & Suralová, 2012). Oba termíny se částečně doplňují a jednotlivé pojmy jsou naplněny jinými, stejně důležitými oblastmi. Někteří autoři např. Čačka (2000) tyto dva pojmy nerozděluje, do školní zralosti zahrnuje i samotnou připravenost dítěte ke školní práci. Pro účely této diplomové práce budu pracovat s těmito dvěma termíny a budu je od sebe oddělovat. V následující části tedy vymezím oba termíny a rozdíl mezi nimi.

O školní zralosti se zmiňoval už Jan Amos Komenský v 17. století. Později se se samotným pojmem setkáváme v dílech vídeňské psychologické školy Ch. Bühlerové ve dvacátých letech minulého století. U nás vstoupil tento termín do psychologické praxe v šedesátých letech minulého století jako ochranný prostředek před neúměrným přetěžováním dětí, kdy psycholog Jaroslav Jirásek poukazoval na fakt, že ne všechny děti jsou na požadavky vyplývající ze školního vyučování psychicky připravené (Matějček, 2007).

V České republice je základním východiskem k posouzení školní zralosti a připravenosti samotné dítě. To má být připravené na školu, nikoli škola na dítě. Na konci 20. století autoři Carltonová a Winsler (1999) tento pohled kritizují. Zdůrazňují především potřebu určité připravenosti vzdělávacího systému na příchod dětí na různých úrovních vývoje, kdy by připravenost a školní zralost měla fungovat jako oboustranný proces mezi školou a samotným dítětem. V roce 2012 k tomuto pojetí Dětský fond OSN (UNICEF) přidává ještě třetí důležitý koncept, který se orientuje na připravenost rodiny a komunity (Greger, Simonová, Straková, 2015).

3.1 Školní zralost

V pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová a Mareš, 2013) je školní zralost definována jako „stav dítěte, který mu umožňuje adaptaci na prostředí školy“. Matějček (2007) a Vágnerová (2012) popisují školní zralost jako takovou, která je determinována biologickými činiteli. Je tedy do jisté míry dána zráním centrální nervové soustavy a jedná se o kompetence, které jsou závislé na zrání organismu. Vágnerová (2012) uvádí, že se zráním centrální nervové soustavy souvisí lateralizace ruky, rozvoj senzomotorických dovedností s tím související i motorický vývoj. Zralá centrální nervová soustava je rovněž předpokladem k rozvoji v oblasti zrakového a sluchového vnímání, mění se reaktivita dítěte, emoční stabilita a koncentruje pozornost.

Bednářová a Šmardová (2010) popisují tento termín jako dosažení takového stupně fyzického, mentálního a emočně sociálního vývoje, aby bylo dítě schopno účastnit se výchovně vzdělávacího procesu. A to nejlépe s radostí a dychtivostí.

Školní zralost má své místo i ve školském zákoně č. 561/2004 Sb. Zákon stanovuje věk dítěte jako jedno z hlavních kritérií pro vstup dítěte do základní školy. Zákon udává povinnou školní docházku počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dovršilo šestého roku věku. Mimo jiné zohledňuje i duševní a tělesnou zralost dítěte: „začátek školní docházky je volen tak, aby dítě došlo tzv. školní zralosti. V případě, že dítě není školsky zralé, může mu být vzdělávací povinnost odložena o jeden rok“. Zákon umožňuje i předčasný nástup do základní školy, který je určený dětem s předčasně rozvinutými školními dovednostmi, avšak jen s doporučením pedagogicko-psychologické poradny. V souvislosti se školní zralostí, se nejčastěji uvádí tři důležité oblasti posouzení. Pro tuto práci jsem použila rozdělení od Jucovičové a Žáčkové (2015):

- Fyzická (tělesná) zralost
- Psychická zralost
- Sociálně a emoční zralost

Fyzickou zralost určuje dětský lékař, který zhodnotí, zda zdravotní stav odpovídá danému věku dítěte. Tato oblast zohledňuje celkovou úroveň vývoje dítěte, jeho další růst do výšky a zvětšování jeho hmotnosti (Petrová in Šimíčková – Čížková, 2005). Bednářová, Šmardová (2010) a další (Vágnerová, 2012; Kropáčková, 2008) zdůrazňují, že tělesná vyspělost

není ani nemůže být prvořadým ukazatelem zralosti, ale je třeba ji brát v úvahu. Dítě fyzicky zralé lépe snáší únavu a tělesnou zátěž, která je na něj kladena školním vyučováním. S proměnou tělesné stavby v období vstupu do školy úzce souvisí změny v ovládnutí motoriky a těla vůbec (Kohoutek 2001). Vágnerová (2012) uvádí, že jakákoliv nápadnější nerovnost v obratnosti dítěte jedince výkonově nebo sociálně znevýhodňuje. V této oblasti se hodnotí i typ laterality v motorické i senzomotorické oblasti a s tím související koordinace oka a ruky (Čačka, 2000). Fyzickou zralost dítěte může ohrozit i často se opakující onemocnění, nebo celkově oslabená imunita.

Sociální a emoční zralost dítěti umožňuje akceptovat a zvládat školní pravidla a zátěž vypývajících ze školních povinností. Věku přiměřená sociální vyzrálost, sociální dovednosti a adaptabilita (Čačka, 2000). V sociální oblasti je rovněž důležité překonání egocentrismu a akceptování příkazu autority, ale i samostatné začlenění do kolektivu. Od dítěte v první třídě se očekává dostatečná míra emocionální stability, věku přiměřené zvládnutí emocí a sebeovládání. Bednářová a Šmardová (2010) zároveň zdůrazňují, že v tomto věku jsou mezi dětmi velké rozdíly. Dítě vstupuje do školy vybavené určitými sociálními kompetencemi, je schopno se střídat v aktivitách, ustoupit, rozdělit se, dokáže požádat o pomoc (Thorová, 2015). Nedostatek běžných kompetencí působí jako sociokulturní handicap, který je ve vztahu ke škole rizikovým faktorem (Vágnerová, 2012). Langmeier a Krejčířová (2006) zdůrazňují postavení dítěte v kolektivu třídy, které je určující pro jeho vztahy k druhým lidem i k sobě samému velmi významné.

Výuka klade nároky i na psychickou zralost dítěte. Tato oblast se pojí především s poznávacími procesy. Vývoj poznávacích procesů je v předškolním období velmi intenzivní a umožňuje dítěti stále důkladně poznávat svět kolem sebe. Z poznávacích procesů se pro školní zralost zjišťuje zvláště úroveň pozornosti, vnímání, dosažená úroveň paměti, zvládnutí řeči, kvality konkrétních myšlenkových operací a přechod od celostního vnímání k diferencovanému a analytickému. Zralé dítě v šesti letech začíná realisticky myslet, vůlí ovládá koncentraci pozornosti a dochází k úmyslnému, konkrétnímu logickému zapamatování (Petrová, 2008). Bednářová a Šmardová (2015) zmiňují důležitost matematických představ. Výuka rovněž klade nároky i na přiměřenou pracovní motivaci, sebeobsluhu a samostatnost. (Langmeier, Krejčířová, 2006).

3.2 Školní připravenost

Naopak školní připravenost tvoří kompetence, které jsou závislé do jisté míry na učení a zkušenosti (Vágnerová, 2012). Kropáčková (2018) školní připravenost definuje jako aktuální stav rozvoje osobnosti dítěte ve všech jeho oblastech. Bednářová a Šmardová (2015) charakterizují jednotlivé kompetence v oblasti kognitivní, somatické, emocionálně-sociální a pracovní. Tyto oblasti dítě rozvíjí učním a zkušenostmi především v mateřské škole. Školní připravenost se soustředí do těchto sedmi schopností: sebevědomí, zvědavost, schopnost jednat s určitým cílem, sebeovládání, schopnost pracovat s ostatními, schopnost komunikovat, schopnost spolupracovat.

Monatová (2000) připravenost na školní docházku dělí na vnitřní a vnější. Vnější připravenost charakterizuje jako zájem o zevní aspekty vyučování. Vnější připravenost je vlastní způsobilost dítěte na nástup do první třídy. Tato vnější připravenost je charakterizována určitou úrovní poznatků a rozumových schopností, citů, ukázněnosti, sociálních vztahů, adaptability, učebních dovedností a návyků, důležitý je i zájem a snaha učit se.

3.3 Odklad školní docházky

Odklad školní docházky je chápán jako preventivní opatření snižující riziko školní neúspěšnosti dítěte. Všechny zmíněné obtíže v předchozích kapitolách mohou poukazovat na nerovnoměrný nebo opožděný vývoj, a může to být důvodem k doporučenému odkladu. Školní nezralost závisí především na individuální úrovni a souhře činitelů utvářející osobnost (Kohoutek, 2001). Nezralost může být narušena v jedné či více oblastech týkající se dílčích aspektů školní zralosti a připravenosti. Podmínky pro odložení školní docházky upravuje školský zákon 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání, v paragrafu 37.

Nillius (2021) uvádí, že je v České republice odklad povinné školní docházky nadužíván, a pandemie koronaviru k tomu přispívá. Počet odkladů školní docházky se několik let drží na podobně vysoké úrovni, tedy kolem hranice 20 % z populačního ročníku.

3.4 Autistické projevy a požadavky pro školní zralost

Vzhledem ke znakům diagnózy poruch autistického spektra se dá říct, že děti s PAS nejsou mezi 6.-7. rokem nikdy natolik vyspělé, aby mohly být označeny za školsky vyzrálé ve všech směrech (Thorová, 2016). Vzdělávání je převážně náročná společenská činnost, která sebou nese u dětí s PAS velká rizika nepochopení a špatné interpretace situace, a to jak ze strany učitele, tak ze strany žáka.

Děti s poruchou autistického spektra díky abnormálnímu vývoji v sociální oblasti a řeči většinou mívají odklad povinné školní docházky (výzkum Bazalová, 2011). Poradenská zařízení zpravidla odklad školní docházky doporučují, ale to, zda k němu dojde, je rozhodnutí ponechané na rodičích. Dle Thorové (2008) je při dřívějším nástupu do školy možnost brzkého zavedení potřebných intervencí a zahájení práce na problémových oblastech, z čehož vyplývá, že by odklad neměl být samozřejmou praxí.

Čadilová, Žampachová a kol. (2012) uvádějí, že je třeba zvážit, co odklad dítěte přinese. Neměl by sloužit k řešení problémů, které lze u některých dětí s PAS při školním vzdělávání očekávat. Vzhledem k narušení v oblasti sociálního chování, spolupráce a adaptivity nelze očekávat, že za rok dítě dosáhne klasické školní úrovně. Na zařazení dítěte s PAS do procesu výchovy a vzdělávání má vliv několik faktorů.

Čadilová, Žampachová a kol. (2012) tyto faktory popisují jako stupeň symptomatiky PAS, dostupnost adekvátního vzdělávacího zařízení, přidružené jiné postižení nebo porucha, nezralost, úroveň intelektových schopností, aj. Thorová (2008) uvádí, že až 50-70 % případů PAS se pojí s mentální retardací.

Na základě těchto jednotlivých faktorů mají děti možnost být zařazeny do základní školy speciální, do základní školy praktické nebo do základní školy. Ve všech těchto typech škol mohou být vzdělávány buď ve specializovaných třídách pro žáky s PAS, nebo být individuálně integrovány do běžné třídy jednotlivých typů škol. Všechny tyto způsoby vzdělávání vyžadují podpůrná opatření v celé své šíři, které bude dítě ve škole potřebovat, aby bylo vzdělávání efektivní.

Po nástupu do kolektivu mohou být nápadnosti v chování dítěte viditelnější. Pro některé je to natolik stresující, že se výrazně zhorší jejich chování, může dojít i k regresi zejména

v oblasti sebeobsluhy, mohou se objevit psychosomatické potíže. Děti s autismem se musí nejdříve naučit, co to je přátelství, jakým způsobem mohou hledat pomoc u jiných lidí apod. (Jelínková, 2004). Čadilová, Žampachová a kol. (2012) říkají, že pro děti s PAS je velmi důležité jejich zařazení do předškolního zařízení, kde získávají první zkušenosti s pobytem ve skupině dětí. Jelínková (2008) udává jako jeden z předpokladů úspěšného vzdělávání dětí s PAS respektování jejich specifických problémů. Především znalost psychické výbavy a porozumění způsobu, jakým vnímá a interpretuje své zážitky z nejbližšího okolí i širšího světa kolem sebe.

Významné změny jako nástup do základní školy může dítě s PAS a jeho rodinu uvést do obtížné situace. Komunikační, sociální deficity a stereotypní chování, které se u dětí s PAS vyskytují, přispívají k obzvláště náročné adaptaci na školní prostředí. Tyto deficity mohou omezit jejich interakci s vrstevníky, pedagogy a mohou výrazně zkomplikovat přechod na nové sociální prostředí (Jelínková, 2000). Podobně tyto komplikace definuje i Thorová (2016) „*Děti s PAS mají potíže se sociální normou a přiměřeným komunikačním systémem*“ (Thorová, 2016, s 242).

Toto tvrzení podporuje i studie, která se mimo jiné věnovala dovednostem samotného dítěte z pohledu rodičů a terapeutů v Austrálii. Výsledky potvrdily, že přípravu dítěte na školní docházku je třeba podpořit převážně v oblasti sociálních a komunikačních dovedností (Larcombe, et al, 2019) Thorová (2016) dodává, že před nástupem do školy hraje důležitou úlohu i schopnost soustředit se a schopnost spolupracovat.

Charakteristiky PAS, jako časté neakceptování změn nebo problémy v sociální interakci představují výzvu nejen pro samotné děti, ale také pro jejich rodiče a učitelé, kteří jsou zapojeni do tohoto procesu. Simpson et al. (2003) realizovali výzkum, který zkoumá podmínky pro zařazení dětí s autismem do běžných škol. Zde zdůrazňuje nutnost spolupráce nejen odborníků zodpovědných za výuku a vzdělání dětí s autismem, ale také rodiny dětí s autismem. Tuto koncepci jsme si popsali na začátku kapitoly. Upozorňuje na nutnost vzdělávání všech pedagogů v problematice poruch autistického spektra, aby pedagogové specifika spojená s touto diagnózou respektovali a neočekávali, že se dítě s PAS přizpůsobí požadavkům, které jsou kladeny na kolektiv třídy. Tlak na normalizaci a nadměrná očekávání ze strany pedagoga může vést k nechuti a odmítání docházet do základní školy. Důležitá je i dostatečná časová dotace na přípravu pedagogů na výchovně vzdělávací proces dětí s PAS a také potřebu snížit počet dětí na třídách.

Připravenost samotné rodiny může výrazně snížit stresory u dětí s PAS. Rodina samotná může mít určité obavy v důsledku změny instituce. Pro usnadnění přechodu dítěte do základní školy je nezbytná i spolupráce mezi pedagogem a zákonným zástupcem dítěte (Tobin, et. al 2012). Zmiňované aspekty mají potenciál přispět k úspěšnému nástupu dítěte do první třídy.

Během vzniku této diplomové práce neexistují žádné standardy, které by hodnotily školní připravenost pro žáky s poruchami autistického spektra v období jejich nástupu do základní školy nebo do základní školy speciální a vycházely z českého školského systému.

II. VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

4. Cíle výzkumu a formulace výzkumných otázek

Předkládaná práce se věnuje specifikům školní zralosti a připravenosti u dětí s poruchou autistického spektra z pohledu speciálních pedagogů a učitelů ze základních škol. Práce je zaměřena především na schopnosti a dovednosti samotného dítěte. V práci jsou srovnány autistické projevy a požadavky pro školní zralost. A snaží se rozlišit, co je symptomem onemocnění, a co může být důsledek špatné přípravy. Zároveň jsou sledovány jednotlivé preference učitelů na základní škole a speciálních pedagogů na samotnou školní zralost. Práce zkoumá i připravenost školy a učitele na základní škole. Tyto informace jsou získány z praxe od učitelů na základní škole, kteří mají zkušenosti s integrací s žáky s PAS a od speciálních pedagogů z poradenských pracovišť. **Hlavním cílem** výzkumného šetření je zjistit jednotlivé aspekty, které ovlivňují úspěšné zahájení povinné školní docházky do běžných základních škol z pohledu vybraných speciálních pedagogů a učitelů základních škol prostřednictvím smíšeného výzkumu. Pro naplnění vytyčeného cíle jsou stanoveny následující výzkumné otázky a hypotézy.

H1: Respondenti jako priority školní zralosti označí kognitivní schopnosti.

H2: Respondenti nevidí priority ve školní zralosti a připravenosti v oblasti motoriky a grafomotoriky.

V. O 1: Jaké schopnosti označují speciální pedagogové za prioritní pro školní zralost a připravenost u dětí s PAS?

V. O 2: Jaké schopnosti označují učitelé na základní škole za prioritní pro školní zralost a připravenost u dětí s PAS?

V. O 3: Které projevy PAS znevýhodňují děti ve školní zralosti a připravenosti?

V. O 4: Jaké další faktory mohou podle učitelů a speciálních pedagogů významně přispět ke školní zralosti dítěte s PAS?

5. Metodologie výzkumu

Výzkumné šetření předkládané v této diplomové práci využívá prostředků smíšeného designu, který pracuje s kvalitativními i kvantitativními metodologickými přístupy, kombinuje je dle zaměření výzkumu a podle potřeby účelného řešení výzkumné otázky. Creswell (in Vlčková, Lojdová, 2016) udává, že za smíšený výzkum lze označovat ten typ výzkumu, v němž kombinace kvantitativních dat tak i kvalitativních dat vede k lepšímu porozumění výzkumného problému, než k jakému by vedl jen jeden z těchto typů dat. Vlčková a Lojdová (2016) zdůrazňují, že za smíšený výzkum nelze považovat pouhý sběr kvalitativních a kvantitativních dat, pokud nedojde k integraci výsledků. Grey (2009) zdůrazňuje i zvýšení validity dosažených zjištění. Handl (2008) vidí cíle smíšeného designu především v dosažení co největší hloubky a rozsahu zkoumaného problému při práci s jinak získanými daty.

Z výzkumných nástrojů bylo využito kvantitativní dotazníkové šetření, které umožňuje zapojit více respondentů. Při zpracování výsledků dotazníkového šetření byl využit aritmetický průměr, směrodatná odchylka a procentuální zastoupení jednotlivých položek. Pro prohloubení údajů z dotazníkového šetření byl využit kvalitativní polostrukturovaný rozhovor.

6. Realizace výzkumu

Tato kapitola se věnuje samotné realizaci výzkumu, který probíhal ve dvou částech. První část od května 2021 do června 2021, druhá část v měsíci červenec 2021. Kapitola popisuje výzkumný soubor a prezentuje získaná data z dotazníkového šetření a rozhovoru.

6.1 Charakteristika výzkumného souboru

Cílovou skupinou výzkumu jsou speciální pedagogové ze speciálně pedagogických center nebo pedagogicko-psychologických poraden a učitelé na základní škole, kteří pracují s dětmi s poruchou autistického spektra. Při kvalitativním i kvantitativním výzkumu byli potenciální účastníci osloveni nejprve emailem, který obsahoval základní informace o výzkumu, jeho účelu a podmínku účasti, kterou byla práce s těmito dětmi jako učitel na základní škole nebo speciální pedagog z poradenských pracovišť. Celkem bylo distribuováno 215 dotazníků. Dotazníkového šetření se zúčastnilo 121 respondentů. 59 učitelů ze základní školy, 57 speciálních pedagogů ze speciálně pedagogického centra a 5 speciálních pedagogů z pedagogicko-psychologické poradny. Kontakty na speciální pedagogy byly získány

z webových stránek pracovišť. Kontakty na učitele nebo školy, které mají zkušenosti se vzděláváním dětí s PAS, byly zprostředkovány pomocí poradenských pracovišť. Demografické údaje o respondentech jsou shrnuty v následující Tabulka 1: Informace o respondentech, dotazníkové šetření. Na základě dotazníku byli někteří respondenti dále kontaktováni k rozšíření odpovědí na jednotlivé dotazníkové otázky.

Tabulka 1: Informace o respondentech, dotazníkové šetření

Pohlaví	N (=121)	%
Muž	8	6,6 %
Žena	113	93,4%
Věková kategorie		
50 +	55	45,5 %
40-49	25	20,7 %
30-39	25	20,7 %
20-29	16	13,1 %
méně než 20	0	0 %
Nejvyšší dosažené vzdělání		
Vysokoškolské	115	95,1 %
Středoškolské	5	4,1 %
Vyšší odborné	1	0,8 %
Délka praxe s dětmi s PAS	N	%
10 let a více	67	55,4 %
5-10 let	27	22,3 %
Méně než 5 let	27	22,3 %
Místo pracovního uplatnění		
Základní škola	59	48,8 %
Speciálně pedagogické centrum	57	47,1 %
Pedagogicko-psychologická poradna	5	4,1 %
Kraj, ve kterém respondent vykonává svojí práci		
Pardubický kraj	17	14,1 %
Hlavní město Praha	16	13,2 %
Jihočeský kraj	15	12,4 %
Plzeňský kraj	13	10,7 %
Moravskoslezský kraj	10	8,3 %
Olomoucký kraj	8	6,6 %
Ústecký kraj	8	6,6 %
Středočeský kraj	8	6,6 %

Kraj Vysočina	7	5,8 %
Královehradecký kraj	4	3,3 %
Liberecký kraj	4	3,3 %
Karlovarský kraj	4	3,3 %
Zlínský kraj	4	3,3 %
Jihomoravský	3	2,5 %

Druhé části výzkumu se zúčastnilo šest respondentů, kteří v dotazníkovém šetření souhlasili s pokračováním v tomto výzkumu. Výzkumný vzorek tvořili tři speciální pedagogové ze speciálně pedagogického centra a tři učitelé ze základní školy. Demografické údaje o respondentech jsou shrnuty v následující Tabulka 2: informace o respondentech, rozhovor.

Tabulka 2: informace o respondentech, rozhovor

N = 6	Pohlaví	Věk	Vzdělání	Délka praxe s dětmi s PAS	Místo pracovního uplatnění	Kraj, ve kterém respondent vykonává svojí práci
<i>Respondent č.1</i>	Žena	50 +	VŠ	10 let a více	SPC	Jihočeský kraj
<i>Respondent č.2</i>	Žena	40-49	VŠ	10 let a více	SPC	Kraj Vysočina
<i>Respondent č.3</i>	Žena	50 +	VŠ	10 let a více	ZŠ	Hlavní město Praha
<i>Respondent č.4</i>	Žena	50 +	VŠ	Méně než 5	ZŠ	Olomoucký kraj
<i>Respondent č.5</i>	Žena	30-39	VŠ	5-10 let	SPC	Královehradecký kraj
<i>Respondent č.6</i>	Žena	20-29	VŠ	5-10 let	ZŠ	Kraj Vysočina

6.2 Průběh výzkumného šetření a metody sběru dat

Pro realizaci kvantitativního dotazování je využita metoda dotazníkového šetření. Tato část empirického šetření je zvolena tak, aby oslovila větší počet respondentů a získala tak značné množství údajů. Nominální data jsou doplněna polostrukturovaným kvalitativním rozhovorem, který doplňuje dotazník a umožňuje lépe porozumět výzkumnému problému.

Metoda tedy dovoluje navázat osobní kontakt, který poskytuje hlubší proniknutí do dané problematiky (Chráška, 2016). Tazatel se při polostrukturovaném rozhovoru drží předem připravených otázek, ale průběžně reaguje na podněty, které přicházejí ze strany respondenta (Skutil a kol., 2011).

Vlastní výzkumné šetření probíhalo od května 2021 do července 2021. Dotazníky byly zaslány e-mailem speciálním pedagogům a učitelům základních škol v období 10. května – 13. června 2021. Pro hladký průběh byla využita webová aplikace SURVIO. Návratnost dotazníku byla 56,3 %. Dotazník obsahuje celkem 14 jak otevřených, tak uzavřených otázek. Je rozdělen do třech oblastí:

1. První fáze dotazníku se zaměřila na obecné informace o respondentovi (např. věk, vzdělání, místo výkonu práce aj.).
2. Další oblast se věnovala dovednostem a schopnostem samotného dítěte s PAS.
3. Poslední oblast se týkala samotných učitelů a dalších faktorů, které mohou mít podstatný dopad na pozitivní start na základní škole.

Jednotlivé položky v dotazníku jsou výběrové a stupnicové. Ve stupnicových položkách měl respondent určit pořadí položek dle svých osobních preferencí. V dotazníkové části, která se věnuje schopnostem a dovednostem dítěte s PAS a jejich školní zralosti a připravenosti je využita Likertova škála s pěti stupni, která je vhodná k měření postojů a názorů lidí (Chráška, 2016). Všechny získané odpovědi byly pomocí programu Microsoft Excel zpracovány a vyhodnoceny na základě tabulek a grafů. V kapitole 6.3.2 Zpracovaná data z kvalitativních rozhovorů jsou jednotlivé tabulky a grafy uvedeny a slovně vyhodnoceny.

Druhá část výzkumu probíhala formou polostrukturovaného rozhovoru. Otázky vycházejí z otázek a okruhů dotazníkového šetření. Kvalitativní část výzkumu identifikuje pět kategorií:

- 1) Co podporuje školní zralost
- 2) Co podporuje školní připravenost
- 3) Jaké jsou překážky pro rovný start u dětí s PAS
- 4) Podpora školní zralosti a připravenosti ze strany rodiny
- 5) Podpora školní zralosti a připravenosti ze strany základní školy a mateřské školy

Odpovědi v rozhovorech byly autenticky zaznamenány a rozšiřují tak interpretaci výsledů z dotazníkového šetření. V úvodu rozhovoru byl respondent stručně seznámen se záměrem rozhovoru a způsobem zaznamenávání. Seznam základních otázek je tvořen, dle již nastíněných okruhů zájmu a výzkumných otázek. Na začátku rozhovoru respondenti udělili souhlas s nahráváním, následně byly nahrávky rozhovorů přepisovány. Analýza byla provedena tak, že materiály byly identifikovány do vytvořených kategorií, které byly podrobně deskriptivně zpracovány.

6.3 Zpracování získaných dat

Následující část práce bude zaměřena na vyhodnocení a rozbor výsledků. Tato kapitola je rozdělena do dvou podkapitol. První kapitola shrnuje kvantitativní dotazování. Pro lepší přehlednost je dále rozdělena na oblast věnující se dovednostem a schopnostem dítěte s PAS a oblast věnující se učitelům a faktorům, které mohou pozitivně ovlivnit začátek povinné školní docházky. Každá položka z dotazníku byla vyhodnocena a výsledky zpracovány a shrnuty v tabulce, které pro lepší přehlednost u vybraných otázek doplňují grafy. Tyto položky jsou krátce okomentovány.

Druhá kapitola shrnuje kvalitativní rozhovory. Jednotlivé odpovědi byly rozděleny do předem určitých kategorií, které jsou zmíněny výše.

6.3.1 Zpracovaná data z kvantitativního dotazování

Dovednosti a schopnosti dítěte s PAS

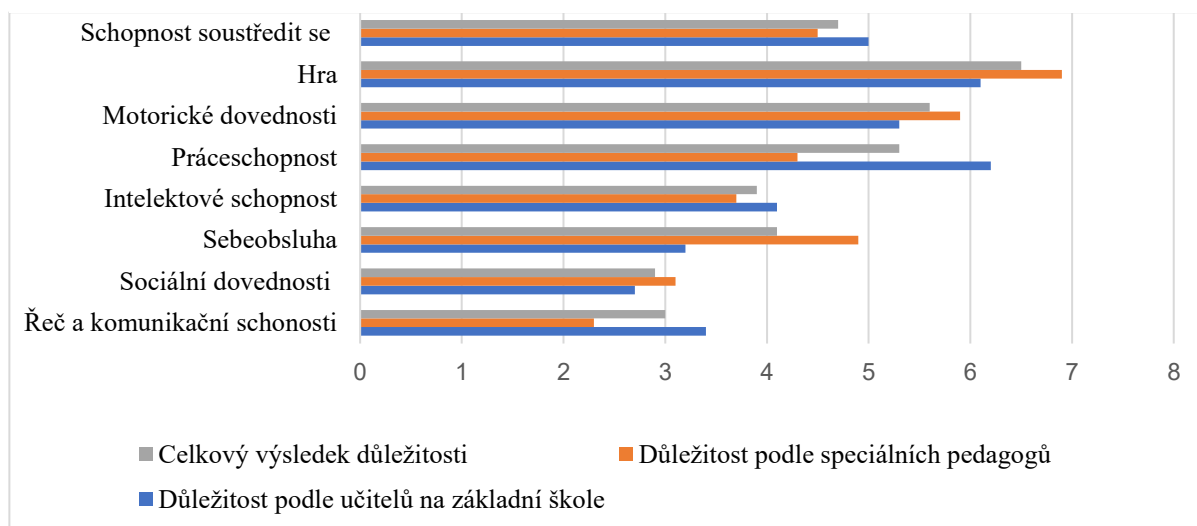
Respondenti měli zadání **seřadit podle důležitosti jednotlivé dovedností a schopností, které je třeba podpořit pro školní zralost a připravenost u dětí s PAS**. Důležitost je spočítána aritmetickým průměrem a jednotlivé výsledky jsou popsány v Tabulka 3. Výsledky z dotazníku potvrdily, že za nejdůležitější považují respondenti podporu v oblasti řeči, komunikačních schopnostech (učitelé: $n = 3,4$ speciální pedagogové $n = 2,3$), a v sociálních dovednostech (učitelé: $n = 2,7$ speciální pedagogové $n = 3,1$). Obě skupiny respondentů hodnotí motorické dovednosti (učitelé: $n = 5,3$ speciální pedagogové $n = 5,9$) jako méně důležité pro školní připravenost. Velký rozdíl mezi speciálními pedagogy a učiteli se ukázal v položce sebeobsluhy, kdy učitelé ze základních škol hodnotí tuto položku důležitěji ($n = 3,2$) než speciální pedagogové ($n = 4,9$). Poměrně vysoko hodnotí respondenti i intelektové schopnosti ($n = 3,9$).

Tabulka 3: Důležitost jednotlivých schopností a dovedností pro školní zralost a připravenost u dětí s PAS

	Důležitost podle učitelů na ZŠ (N = 59)	Důležitost podle speciálních pedagogů (N = 62)	Celkový výsledek důležitosti (N = 121)
Řeč a komunikační schopnosti	3,4	2,3	3,0
Sociální dovednosti	2,7	3,1	2,9
Sebeobsluha	3,2	4,9	4,1
Intelektové schopnosti	4,1	3,7	3,9
Práceschopnost	5,0	4,5	4,7
Motorické dovednosti	5,3	5,9	5,6
Hra	6,1	6,9	6,5
Schopnost soustředit se	6,2	4,3	5,3

Informace z Tabulka 3 jsou pro lepší přehlednost zpracovány do Graf 1: Důležitost jednotlivých schopností a dovedností pro školní zralost a připravenost u dětí s PAS.

Graf 1: Důležitost jednotlivých schopností a dovedností pro školní zralost a připravenost u dětí s PAS



Další část dotazníkového šetření se věnovala schopnostem a dovednostem, které respondenti považují za důležité vzhledem ke školní zralosti dítěte s poruchou autistického spektra. V jednotlivých oblastech školní zralosti respondenti identifikovali, jaké schopnosti a dovednosti jsou důležité pro úspěšný start povinné školní docházky, a které jsou méně důležité. V **sociální a emoční zralosti** respondenti označili za důležitou položku: „přiměřeně

emočně reaguje“. Tuto oblast označilo za důležitou 53,7 % všech respondentů (u speciálních pedagogů to bylo 56,5 % a u učitelů na základní škole 55,9 %) a za velmi důležitou 25,6 % všech respondentů (27, 1 % učitelů na základní škole a 24,2 % speciálních pedagogů). Respondenti své odpovědi v této oblasti směřovali spíše k pravé části škály a jen velmi výjimečně je někdo hodnotil jako nedůležité, viz Tabulka 4. V této oblasti byla nejnižší hodnocena položka „navazuje a udržuje přátelství s vrstevníky“. Tuto položku považuje za důležitou 28,9 % všech respondentů a 9,1 % za velmi důležitou. Speciální pedagogové tuto položku častěji označují za méně důležitou (33,9 %) než učitelé ze základní školy (25,7 %). Nejvyšší směrodatná odchylka je u položky „navazuje a udržuje přátelství s vrstevníky“. U této položky se názory respondentů nejvíce liší.

Tabulka 4: Sociální a emoční zralost

Celkový výsledek (N = 121)	nedůležité	méně důležité	neutrální postoj	důležité	velmi důležité	směrodatná odchylka
Priměřeně emočně reaguje	0 %	6,6 %	14 %	53,7 %	25,6 %	0,81
Většinou vyhoví žádosti dospělého	0,8 %	9,1 %	26,4 %	52,9 %	10,7 %	0,82
Umí si poprosit o pomoc, když má nějaký problém	0,8 %	3,3 %	14 %	49,6 %	32,2 %	0,81
Dokáže rozeznat vhodné a nevhodné chování	1,7 %	3,3 %	18,2 %	52,1 %	24,8 %	0,84
Navazuje a udržuje přátelství s vrstevníky	3,3 %	28,9 %	29,8 %	28,9 %	9,1 %	1,03
Výsledky z pohledu učitelů ze základní školy (N= 59)						
Priměřeně emočně reaguje	0 %	10,2 %	6,8 %	55,9 %	27,1 %	0,81
Většinou vyhoví žádosti dospělého	1,7 %	13,6 %	27,1 %	49,1 %	8,5 %	0,82
Umí si poprosit o pomoc, když má nějaký problém	0 %	1,7 %	10,2 %	54,2 %	33,9 %	0,82
Dokáže rozeznat vhodné a nevhodné chování	1,7 %	5,1 %	15,3 %	50,8 %	27,1 %	0,84
Navazuje a udržuje přátelství s vrstevníky	3,4 %	25,7 %	37,5 %	25,4 %	10,2 %	1,02

Výsledky z pohledu speciálních pedagogů (N = 62)						
Priměřeně emočně reaguje	0 %	3,2 %	21,0 %	51,6 %	24,2 %	0,82
Většinou vyhoví žádosti dospělého	0 %	4,8 %	25,8 %	56,5 %	12,9 %	0,81
Umí si poprosit o pomoc, když má nějaký problém	1,6 %	4,8 %	17,7 %	45,2 %	30,7 %	0,84
Dokáže rozeznat vhodné a nevhodné chování	1,6 %	1,6 %	21,0 %	53,2 %	22,6 %	1,03
Navazuje a udržuje přátelství s vrstevníky	3,2 %	33,9 %	22,6 %	32,3 %	8,0 %	1,07

Další schopnosti a dovednosti, kterým se dotazníkové šetření věnovalo, bylo v oblasti **motoriky a grafomotoriky**. Mezi jednotlivými položkami dotazníku má nejvyšší procentuální zastoupení v důležitosti položka „dokáže napodobit pohybový vzorec po dospělém“. Tuto položku považuje za důležitou 38,8 % respondentů. U této položky je patrná i nejnižší směrodatná odchylka. Oproti předešlé Tabulka 4 se hodnoty na levé straně škály navýšily. Nejméně důležité byla hodnocena položka „zaváže si tkaničky“. Položka „správně drží tužku“ má nejvyšší směrodatnou odchylkou, v této oblasti se názory respondentů nejvíce liší.

Tabulka 5: Motorika a grafomotorika

Celkový výsledek (N = 121)	nedůležité	méně důležité	neutrální postoj	důležité	velmi důležité	směrodatná odchylka
Správně drží tužku	9,1 %	32,2 %	26,4 %	27,3 %	5 %	1,07
Dokáže nakreslit postavu	14 %	35,5 %	26,4 %	23,1 %	0,8 %	1,02
Dokáže napodobit pohybový vzorec po dospělém	3,3 %	21,5 %	35,5 %	38,8 %	0,8 %	0,87
Dokáže chytit a házet míč	13,2 %	35,5 %	33,9 %	17,4 %	0	0,92
Zaváže si tkaničky	18,2 %	33,9 %	28,9 %	17,4 %	1,7 %	1,03
Výsledky z pohledu učitelů ze základní školy (N = 59)						

Správně drží tužku	8,5 %	35,6 %	25,4 %	27,1 %	3,4 %	1,08
Dokáže nakreslit postavu	18,6 %	37,3 %	22,0 %	22,0 %	0	1,03
Dokáže napodobit pohybový vzorec po dospělém	5,1 %	20,3 %	37,3 %	37,3 %	0	0,87
Dokáže chytit a házet míč	6,8 %	47,5 %	32,2 %	13,6 %	0	0,93
Zaváže si tkaničky	11,9 %	35,6 %	28,8 %	20,3 %	3,4 %	1,03
Výsledky z pohledu speciálních pedagogů (N = 62)						
Správně drží tužku	9,7 %	29,0 %	27,4 %	27,4 %	6,5 %	1,07
Dokáže nakreslit postavu	9,7 %	33,9 %	30,6 %	24,2 %	1,6 %	1,02
Dokáže napodobit pohybový vzorec po dospělém	1,6 %	22,6 %	33,9 %	40,3 %	1,6 %	0,87
Dokáže chytit a házet míč	19,4 %	24,2 %	35,5 %	40,3 %	1,6 %	0,92
Zaváže si tkaničky	24,2 %	32,3 %	29,0 %	14,5 %	0	1,03

V oblasti **sebeobsluhy** se v dotazníku ukazuje určitý rozdíl ve vnímání důležitostí mezi speciálními pedagogy a učiteli ze základní školy. Položku „dokáže se samostatně obléknout“ označili za důležitou 64,4 % a velmi důležitou 16,9 % učitelů ze základní školy. Tutéž položku označilo za důležitou 46,5 % a velmi důležitou 6,5 % speciálních pedagogů. To se ukázalo i v samotných rozhovorech s respondenty. Z dotazníku je patrné, že oblast osobní hygieny je pro většinu respondentů vnímána jako podstatná pro školní zralost dítěte. Položku „zvládá svoji osobní hygienu“ označilo za důležitou 53,7 % a velmi důležitou 31,4 % všech respondentů.

Tabulka 6: Sebeobsluha

Celkový výsledek (N = 121)	nedůležité	méně důležité	neutrální postoj	důležité	velmi důležité	směrodatná odchylka
Dokáže se samostatně obléknout	0,8 %	17,4 %	19,8 %	50,3 %	11,6 %	0,79
Zvládá svoji osobní hygienu	0 %	1,7 %	13,2 %	53,7 %	31,4 %	0,69

Vhodně stoluje a jí	0,8 %	2,5 %	35,5 %	47,1 %	14 %	0,76
Výsledek z pohledu učitelů základní školy (N = 59)						
Dokáže se samostatně obléknout	0	5,1 %	13,6 %	64,4 %	16,9 %	0,79
Zvládá svoji osobní hygienu	0	1,7 %	5,1 %	50,8 %	42,4 %	0,69
Vhodně stoluje a jí	0	5,1 %	28,8 %	50,8 %	15,3 %	0,76
Výsledek z pohledu speciálních pedagogů (N = 62)						
Dokáže se samostatně obléknout	1,6 %	19,7 %	25,8 %	46,5 %	6,5 %	0,79
Zvládá svoji osobní hygienu	0	1,6 %	20,1 %	56,5 %	6,5 %	0,70
Vhodně stoluje a jí	1,6 %	0	41,9 %	43,6 %	12,9 %	0,77

Celkový výsledek v oblasti: „**řeč a komunikační schopnosti**“ ukazuje na priority především v položkách: „umí pojmenovat většinu toho, co jej obklopuje“, kdy to označuje za důležité 51,2 % a velmi důležité 13,2 % respondentů. Další důležitou položkou se ukázalo „rozumí dobře verbálním projevům druhých“ to označilo za důležité 62 % a velmi důležité 28,1 % respondentů. Z nízké směrodatné odchylky je patrné, že se zde respondenti názorově shodují. Pro respondenty není celkovou prioritou v této oblasti osvojení si gramatické struktury jazyka (46,3 %). To označilo za méně důležité 47,5 % a nedůležité 18,6 % učitelů ze základní školy. Speciální pedagogové tuto položku hodnotili spíše neutrálním postojem (45,2 %).

Tabulka 7: Řeč a komunikační schopnosti

Celkový výsledek (N = 121)	nedůležité	méně důležité	neutrální postoj	důležité	velmi důležité	směrodatná odchylka
Má věku přiměřenou slovní zásobu	0,8 %	9,1 %	24 %	51,2 %	13,2 %	0,79
Umí pojmenovat většinu toho, co jej obklopuje	2,5 %	9,1 %	24 %	51,2 %	13,2 %	0,89
Mluví gramaticky správně	14,9 %	31,4 %	33,9 %	14 %	5,8 %	1,07

Mluví ve větách	7,4 %	24 %	31,4 %	31,4 %	5,8 %	1,04
Rozumí dobře verbálním projevům druhých	0 %	0,8 %	9,1 %	62 %	28,1 %	0,61
Vyslovuje správně většinu hlásek	11,6 %	24,8 %	35,5 %	25,6 %	2,5 %	1,00
Dokáže navázat a udržet rozhovor	3,3 %	22,3 %	42,1 %	28,1 %	4,1 %	0,89
Pohled učitelů ze základní školy (N = 59)						
Má věku přiměřenou slovní zásobu	0	10,2 %	39,0 %	44,1 %	6,8 %	0,80
Umí pojmenovat většinu toho, co jej obklopuje	1,7 %	10,2 %	28,8 %	52,5 %	6,8 %	0,91
Mluví gramaticky správně	18,6 %	47,5 %	22,0 %	10,2 %	1,7 %	1,06
Mluví ve větách	8,5 %	32,2 %	27,1 %	30,5 %	1,7 %	1,04
Rozumí dobře verbálním projevům druhých	0	0	8,5 %	72,9 %	18,6 %	0,61
Vyslovuje správně většinu hlásek	10,2 %	25,4 %	32,2 %	30,5 %	1,7 %d	1,01
Dokáže navázat a udržet rozhovor	1,7 %	27,1 %	44,1 %	27,1 %	0	0,89
Pohled speciálních pedagogů (N = 62)						
Má věku přiměřenou slovní zásobu	1,6 %	0	41,9 %	43,6 %	11,3 %	0,80
Umí pojmenovat většinu toho, co jej obklopuje	3,2 %	8,1 %	19,35 %	50,0 %	19,35 %	0,90
Mluví gramaticky správně	11,3 %	16,1 %	45,2 %	17,7 %	9,7 %	1,06
Mluví ve větách	6,5 %	16,1 %	35,5 %	32,26 %	9,7 %	1,03
Rozumí dobře verbálním projevům druhých	0	1,6 %	9,7 %	51,6 %	37,1 %	0,60
Vyslovuje správně většinu hlásek	12,9 %	24,9 %	38,7 %	20,97 %	3,2 %	1,00

Dokáže navázat a udržet rozhovor	4,8 %	17,7 %	40,3 %	29,0 %	8,1 %	0,89
----------------------------------	-------	--------	--------	--------	-------	------

Jednotlivé položky v oblasti hry ukazuje Tabulka 8, kdy nejvýše byla respondenty hodnocena položka „umí ve hře respektovat určitá pravidla“. Tuto položku označilo za důležitou 62,7 % a velmi důležitou 6,8 % učitelů ze základní školy. Podobně ji hodnotili i speciální pedagogové (54,9 % důležité a 12,9 % velmi důležité). Jak v dotazníkovém šetření, tak v rozhovorech se ukazuje, že hra u respondentů není prioritní ve školní zralosti a připravenosti a respondenti ji na škále důležitosti hodnotí spíše neutrálním postojem.

Tabulka 8: Hra

Celkový výsledek (N = 121)	nedůležité	méně důležité	neutrální postoj	důležité	velmi důležité	směrodatná odchylka
Dokáže si hrát sám	7,4 %	22,3 %	47,1 %	21,5 %	1,7 %	0,90
Je schopen hrát si s vrstevníky	7,4 %	23,1 %	37,2 %	26,4 %	5,8 %	1,01
Umí ve hře respektovat určitá pravidla	4,1 %	2,5 %	24,8 %	58,7 %	9,9 %	0,86
Pohled učitelů ze základní školy (N = 59)						
Dokáže si hrát sám	6,8 %	22,0 %	45,8 %	23,7 %	1,7 %	0,89
Je schopen hrát si s vrstevníky	8,5 %	23,7 %	42,4 %	22,0 %	3,4 %	1,01
Umí ve hře respektovat určitá pravidla	5,1 %	3,4 %	22,0 %	62,7 %	6,8 %	0,85
Pohled speciálních pedagogů (N = 62)						
Dokáže si hrát sám	8,0 %	22,6 %	50 %	19,35 %	1,6 %	0,89

Je schopen hrát si s vrstevníky	6,45 %	22,6 %	32,3 %	30 %	8,1 %	1,01
Umí ve hře respektovat určitá pravidla	3,23 %	1,6 %	27,4 %	54,9 %	12,9 %	0,85

Oblast **rozumových schopností** a její jednotlivé složky jsou zobrazeny v Tabulka 9. V této oblasti respondenti přisuzují největší důležitost položce „chápe jednotlivé vztahy menší/větší“ (59,5 %). Za velmi důležité (9,9 %) a důležité (52,1 %) respondenti označili položku „umí pojmenovat základní barvy“. Položku „umí třídit dle určitých kritérií“ označilo za důležitou 52,9 % a velmi důležitou 9,9 % respondentů. V jednotlivých položkách vidím rozdíl ve vnímání důležitosti u speciálních pedagogů a učitelů. Učitelé ze základní školy jednotlivé položky hodnotí důležitěji. Největší rozdíl je patrný v položce „umí pojmenovat základní barvy“. Tuto položku hodnotí speciální pedagogové 41,9 % jako důležitou a 6,5 % jako velmi důležitou, učitelé ze základní školy mají hodnocení vyšší (62,7% důležité, 5,1 % velmi důležité).

Tabulka 9: Rozumové schopnosti

Celkový výsledek (N = 121)	nedůležité	méně důležité	neutrální postoj	důležité	velmi důležité	směrodatná odchylka
Chápe jednotlivé vztahy menší/větší	1,7 %	7,4 %	24,8 %	59,5 %	7,4 %	0,89
Chápe pojmy dnes, včera a zítra	0,8 %	26,5 %	31,4 %	47,1 %	4,1 %	0,82
Dokáže pojmenovat jednotlivé geometrické tvary	8,3 %	20,7 %	34,7 %	31,4 %	5,0 %	1,06
Umí pojmenovat základní barvy	2,5 %	16,5 %	19 %	52,1 %	9,9 %	0,91
Zná číselnou řadu do šesti	5,8 %	12,4 %	27,3 %	47,1 %	7,4 %	1,00
Umí třídit dle určitých kritérií	3,3 %	9,1 %	25,6 %	52,9 %	9,9 %	0,92
Pohled učitelů ze základní školy (N = 59)						
Chápe jednotlivé vztahy menší/větší	0	6,8 %	25,4 %	64,4 %	5,1 %	0,89

Chápe pojmy dnes, včera a zítra	0	16,9 %	22,0 %	57,6 %	3,4 %	0,82
Dokáže pojmenovat jednotlivé geometrické tvary	10,2 %	16,9 %	32,2 %	35,6 %	5,1 %	1,05
Umí pojmenovat základní barvy	3,4 %	10,2 %	10,2 %	62,7 %	13,6 %	0,91
Zná číselnou řadu do šesti	5,1 %	1,7 %	25,4 %	62,7 %	5,1 %	1,00
Umí třídit dle určitých kritérií	3,4 %	6,8 %	25,4 %	57,6 %	6,8 %	0,92
Pohled speciálních pedagogů (N = 62)						
Chápe jednotlivé vztahy menší/větší	3,2 %	8,1 %	24,2 %	54,8 %	9,7 %	0,89
Chápe pojmy dnes, včera a zítra	1,6 %	14,5 %	35,5 %	35,5 %	4,8 %	0,81
Dokáže pojmenovat jednotlivé geometrické tvary	6,5 %	24,2 %	37,1 %	27,4 %	4,8 %	0,89
Umí pojmenovat základní barvy	1,6 %	22,6 %	27,4 %	41,9 %	6,5 %	1,01
Zná číselnou řadu do šesti	6,5 %	22,6 %	29 %	32,3 %	9,7 %	0,85
Umí třídit dle určitých kritérií	3,23 %	11,3 %	25,8 %	48,4 %	11,7 %	1,05

V oblasti **práceschopnosti** bylo nejčastěji za důležité (69,4 %) a velmi důležité (20,7 %) označena položka „dokáže se soustředit na činnost“. Všechny položky v dotazníkovém šetření v této oblasti jsou poměrně vysoko hodnoceny s nízkou směrodatnou odchylkou viz Tabulka 10.

Tabulka 10: Práceschopnost

Celkový výsledek (N = 121)	nedůležité	méně důležité	neutrální postoj	důležité	velmi důležité	směrodatná odchylka
Dokáže se soustředit na činnosti	0 %	2,5 %	7,4 %	69,4 %	20,7 %	0,61

Projevuje samostatnost	1,7 %	5 %	30,6 %	52,1 %	10,7 %	0,80
Projevuje vytrvalost	2,5 %	12,2 %	39,7 %	38,8 %	8,3 %	0,88
Má zájem o činnosti, je zvědavé	1,7 %	8,3 %	31,4 %	47,9 %	10,7 %	0,85
Pohled učitelů ze základní školy (N = 59)						
Dokáže se soustředit na činnosti	0	5,1 %	6,8 %	74,6 %	13,6 %	0,61
Projevuje samostatnost	0	8,5 %	28,8 %	54,2 %	8,5 %	0,80
Projevuje vytrvalost	1,7 %	15,3 %	45,8 %	32,2 %	5,1 %	0,88
Má zájem o činnosti, je zvědavé	0	10,2 %	39,0 %	40,7 %	10,2 %	0,85
Pohled speciálních pedagogů (N = 62)						
Dokáže se soustředit na činnosti	0	0	8,1 %	64,5 %	27,4 %	0,61
Projevuje samostatnost	3,23 %	1,6 %	32,3 %	50,0 %	12,9 %	0,80
Projevuje vytrvalost	3,23 %	9,4 %	33,9 %	45,2 %	8,1 %	0,87
Má zájem o činnosti, je zvědavé	3,2 %	6,5 %	24,2 %	54,9 %	11,3 %	0,85

Učitel a faktory, které mohou pozitivně ovlivnit počátek povinné školní docházky.

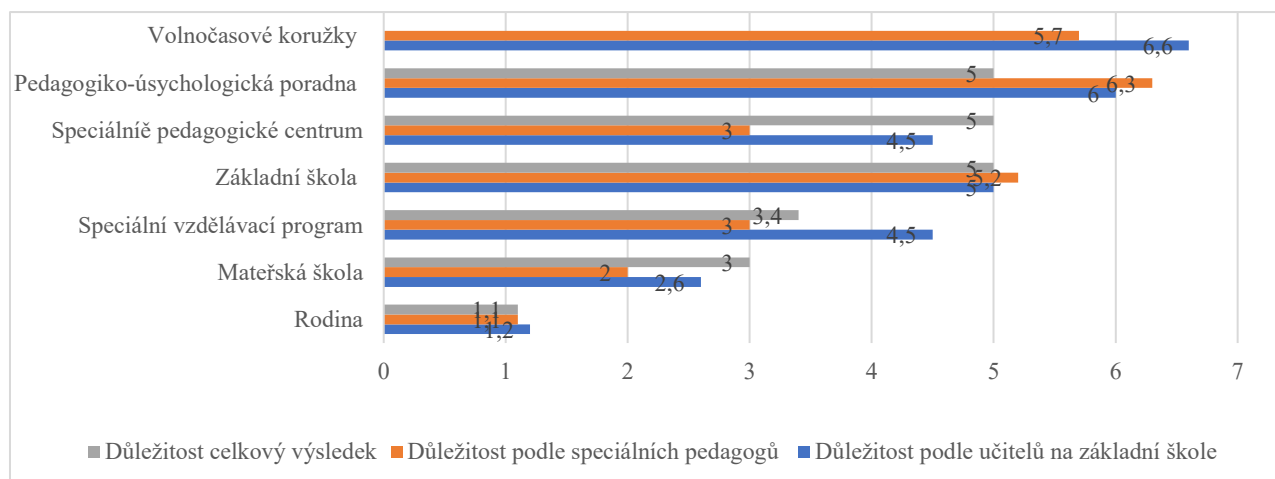
Další otázka se věnovala faktorům, které mohou ovlivnit úspěšný start povinné školní docházky. Úkolem respondentů bylo seřadit **faktory, které mohou mít podstatný dopad na**

úspěšný start povinné školní docházky podle svých preferencí (1. nejdůležitější, 7. méně důležitá). Výsledky jednotlivých položek jsou zaznamenány v Tabulka 11. Kdy se ukázalo, jak u učitelů, tak u speciálních pedagogů jako nejdůležitějším faktorem rodina a mateřská škola.

Tabulka 11: Faktory, které mohou ovlivnit úspěšný start povinné školní docházky

	Důležitost podle učitelů na ZŠ (N = 59)	Důležitost podle speciálních pedagogů (N = 62)	Celkový výsledek důležitosti (N = 121)
Rodina	1,05	1,1	1,1
Mateřská škola	2,9	2,1	2,5
Speciální vzdělávací program	3,4	4,0	3,7
Základní škola	5,6	5,3	5,5
Speciálně pedagogické centrum	3,8	3,8	3,8
Pedagogicko-psychologická poradna	5,1	5,5	5,3
Volnočasové kroužky	5,7	5,9	5,8

Graf 2: Faktory, které mohou ovlivnit úspěšný start povinné školní docházky



Další položky v dotazníkovém šetření se zabývaly intervencí. Respondentům byla položena otevřená otázka: „**Kdy je nejvhodnější zahájit včasnou intervenci?**“ V odpovědích byly identifikovány tyto oblasti, které jsou zaznamenány v Tabulka 12, kdy 38 % respondentů považují za vhodné zahájit přípravu v mateřské škole, 31,4 % co nejdříve po stanovení diagnózy.

Tabulka 12: Kdy zahájit intervenci

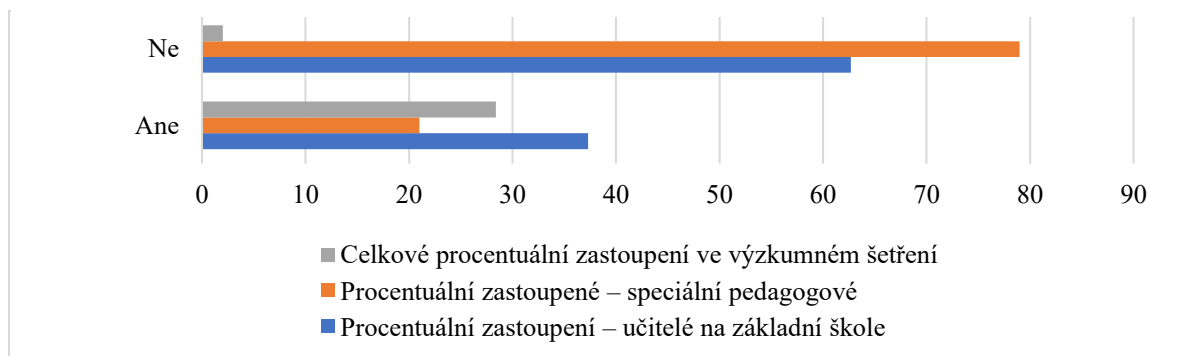
	Procentuální zastoupení učitelů na ZŠ (N = 59)	Procentuální zastoupení podle speciálních pedagogů (N = 62)	Celkové procentuální zastoupení (N = 121)
Co nejdříve po stanovené diagnózy	30,5 %	32,3 %	31,4 %
V mateřské škole	32,2 %	43,5 %	38 %
V přípravných třídách	3,4 %	0 %	1,7 %
Ve 4 letech	10,2 %	8,1 %	9,1 %
V 5 letech	15,3 %	8,1 %	11,6 %
Záleží na závažnosti handicapu	3,3 %	1,6 %	2,5 %
Je to velmi individuální	5,1 %	6,4 %	5,7 %

Respondenti v další části hodnotili, zda považují **odklad školní docházky za nezbytný pro děti s poruchou autistického spektra**. 71,7 % respondentů nepovažuje odklad školní docházky za nezbytný. Za nevyhnutelný ho považuje vyšší procento učitelů 37,3 % než speciálních pedagogů 21 %.

Tabulka 13: Odklad školní docházky

	Procentuální zastoupení – učitelé na ZŠ (N = 59)	Procentuální zastoupení – speciální pedagogové (N = 62)	Celkové procentuální zastoupení (N = 121)
Ano	37,3 %	21 %	28,9 %
Ne	62,7 %	79 %	71,7 %

Graf 3: Odklad školní docházky

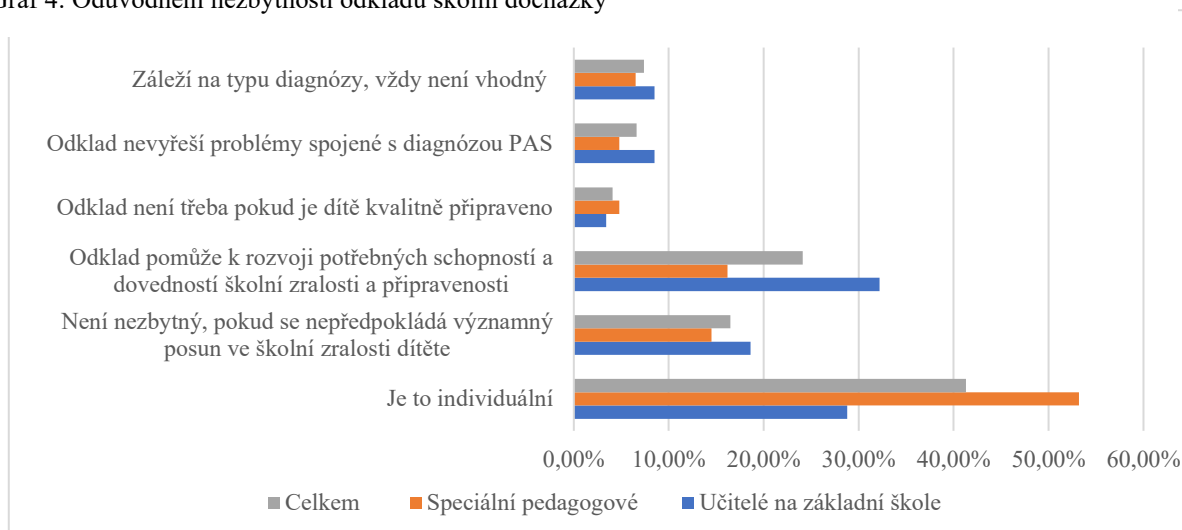


V otevřené otázce v dotazníkovém šetření respondenti odůvodňují svoji odpověď na otázku: „Považujete odklad školní docházky za nezbytný pro děti s poruchou autistického spektra?“. V dotazníku byly identifikovány tyto odpovědi, viz Tabulka 14. Nejčastější byla odpověď: „je to velmi individuální“, tak odpovědělo 41,3 % respondentů. U učitelů na základní škole se nejčastěji objevovala odpověď: „odklad pomůže k rozvoji potřebných schopností a dovedností školní zralosti a připravenosti“, tak odpovědělo 32,2 % učitelů.

Tabulka 14: Odůvodnění nezbytnosti odkladu školní docházky

	Procentuální zastoupení – učitelé na ZŠ (N = 59)	Procentuální zastoupené – speciální pedagogové (N = 62)	Celkové procentuální zastoupení (N = 121)
Je to individuální	28,8 %	53,2 %	41,3 %
Není nezbytný, pokud se nepředpokládá významný posun ve školní zralosti dítěte	18,6 %	14,5 %	16,5 %
Odklad pomůže k rozvoji potřebných schopností a dovedností školní zralosti a připravenosti	32,2 %	16,2 %	24,1 %
Odklad není třeba pokud je dítě kvalitně připraveno	3,4 %	4,8 %	4,1 %
Odklad nevyřeší problémy spojené s diagnózou PAS	8,5 %	4,8 %	6,6 %
Záleží na typu diagnózy, vždy není vhodný	8,5 %	6,5 %	7,4 %

Graf 4: Odůvodnění nezbytnosti odkladu školní docházky



Poslední otázka dotazníku se zabývala samotným učitelem, který se na počátku školní docházky s dítětem s PAS setkává. Respondenti v dotazníkovém šetření hodnotili, **kteřé faktory ze strany učitele mohou ovlivnit úspěšný začátek povinné školní docházky**. V této oblasti je nejnižší hodnocena položka „předchozí zkušenost s PAS“. To označilo za méně důležitou 5 % respondentů a 33,9 % respondentů k ní zaujímá neutrální postoj. Všechny položky v tomto okruhu jsou směřovány spíše k pravé části škály a jen velmi výjimečně někdo z dotazovaných hodnotil jednotlivé schopnosti učitele méně důležitě nebo nedůležitě. Všechny položky rovněž mají velmi nízkou směrodatnou odchylku.

Tabulka 15: Faktory ze strany učitele, které mohou ovlivnit úspěšný začátek povinné školní docházky

Celkový výsledek (N = 121)	nedůležité	méně důležité	neutrální postoj	Důležité	velmi důležité	směrodatná odchylka
Znalost poruchy autistického spektra	0	0,8 %	2,5 %	25,6 %	71,1 %	0,51
Předchozí zkušenost s PAS	2,5 %	5,0 %	33,9 %	40,5 %	18,2 %	0,89
Vztah učitele k dítěti	0	0,8 %	0,8 %	22,3 %	76,0 %	0,51
Schopnost učitele	0	0	1,7 %	24,8 %	73,6 %	0,49

přizpůsobit učivo dítěti						
Schopnost porozumět specifickým potřebám dítěte s PAS	0	0	1,7 %	24,8 %	73,6 %	0,44
Dobré sociální dovednosti učitele při začleňování dítěte do třídního kolektivu	0	0	0,8 %	20,7 %	78,5 %	0,53
Schopnost dobré adaptace na změny	0	0	9,9 %	44,6 %	45,5 %	0,66
Pohled učitelů ze základní školy (N = 59)						
Znalost poruchy autistického spektra	0	1,7 %	3,4 %	27,1 %	67,8 %	0,51
Předchozí zkušenost s PAS	1,7 %	3,4 %	33,9 %	32,2 %	28,8 %	0,89
Vztah učitele k dítěti	0	1,7 %	1,7 %	18,6 %	78,0 %	0,51
Schopnost učitele přizpůsobit učivo dítěti	0	0	1,7 %	27,1 %	71,2 %	0,49
Schopnost porozumět specifickým potřebám dítěte s PAS	0	0	1,7 %	25,4 %	72,9 %	0,43

Dobré sociální dovednosti učitele při začleňování dítěte do třídního kolektivu	0	0	1,7 %	32,2 %	66,1 %	0,53
Schopnost dobré adaptace na změny	0	0	13,6 %	44,1 %	42,4 %	0,71
Pohled speciálních pedagogů (N = 62)						
Znalost poruchy autistického spektra	0	0	1,6 %	24,2 %	74,2 %	0,51
Předchozí zkušenost s PAS	3,2 %	6,5 %	33,9 %	48,4 %	8,1 %	0,88
Vztah učitele k dítěti	0	0	1,6 %	25,2 %	74,2 %	0,51
Schopnost učitele přizpůsobit učivo dítěti	0	0	1,6 %	22,6 %	75,8 %	0,48
Schopnost porozumět specifickým potřebám dítěte s PAS	0	0	0	16,1 %	83,9 %	0,43
Dobré sociální dovednosti učitele při začleňování dítěte do třídního kolektivu	0	0	3,2 %	32,3 %	64,5 %	0,53

Schopnost dobré adaptace na změny	0	0	6,5 %	45,2 %	48,4 %	0,66
---	---	---	-------	--------	--------	------

Shrnutí

Dotazníkové šetření se věnovalo jednotlivým schopnostem a dovednostem, které respondenti považují za důležité vzhledem ke školní zralosti dítěte s poruchou autistického spektra, kdy většina položek v sociální oblasti byla hodnocena jako důležitá. Vysoko byly hodnoceny i určité položky v oblasti jazyka, sebeobsluhy a v rozumových schopnostech. V oblasti rozumových schopností hodnotili jednotlivé položky důležitěji učitelé ze základní školy. Za méně důležité byly hodnoceny položky v oblasti motorických dovedností a v oblasti hry. Zajímavé bylo zjištění v oblasti sebeobsluhy, kdy sebeobslužné dovednosti byly vnímány podstatně důležitěji u učitelů na základní škole. Další část dotazníku se věnovala faktorům, které mohou mít podstatný dopad na úspěšný start povinné školní docházky. Jako důležité faktory označili respondenti rodinu a mateřskou školu. Zajímavé bylo i zjištění, že většina respondentů (71,7 %) nepovažuje odklad školní docházky za nezbytný.

6.3.2 Zpracovaná data z kvalitativních rozhovorů

Tato kapitola shrnuje kvalitativní rozhovory s šesti respondenty. Jednotlivé odpovědi byly zpracovány pomocí tematických analýz do šesti kategorií, které se vztahují ke školní zralosti a připravenosti dítěte s poruchou autistického spektra.

1) Co podporuje školní zralost

Respondenti se v rozhovorech, stejně jako v dotazníku shodují, že problémové oblasti školní zralosti jsou emočně sociální a jazykové a je třeba jim před vstupem do základní školy věnovat zvýšenou péči, protože mohou mít podstatný dopad pro dosažení dalších dovedností. Je pravděpodobné, že nácvik sociálních a komunikačních dovedností, vysvětlení společenských norem, pravidel a očekávání před vstupem na základní školu snižuje úzkost a zlepšuje schopnost fungovat efektivně ve třídním kolektivu. Zároveň dodávají, že problémy v jednotlivých složkách přetrvávají a jsou u jednotlivých dětí velmi variabilní. Podporu školní zralosti v oblasti jazyka vidí především v utváření sítě pojmů, díky které dítě získá adekvátní slovní zásobu. To respondenti považují za důležité především pro porozumění zadávaným úkolům. Z rozhovorů vyplývá, že jak pro učitele na základní škole, tak pro speciální pedagogy je důležité především to, aby mezi sebou učitel a dítě našli společný, funkční komunikační kanál.

Respondent č. 3: *„Důležité je maximálně pojmenovávat věci kolem sebe, aby dítě před vstupem do základní školy mělo vytvořený určitý systém pojmů. Většinou slovní zásoba chybí, hlavně z té oblasti, která dítě nezajímá. To se pak může promítnout do samotného porozumění, kdy učitel musí umět rozlišit, jestli dítě nekomunikuje, protože nerozumí, není motivované nebo neumí odpovědět.“*

Respondent č. 2: *Důležité je porozumět jednotlivým pojmům, vnímám za důležité, aby dítě porozumělo pojmům větší, menší, to jsou abstrakce, kterým děti často nerozumí a ve škole jsou důležité.*

Respondent č.1: *„U těchto dětí vidím problém v porozumění a v odpovědi. Je to záležitost, která se kolikrát nedá napravit. Pokud je potřeba najít jinou formu komunikace, dokázat si najít cestu.“*

Respondent č 4: *„V této oblasti je pro mě podstatné umět všechny komunikační schopnosti, které dítě používá v domácím prostředí přenést do školního prostředí. Najít společný jazykový kanál, který bude fungovat.“*

Respondenti, učitelé na základní škole, v této souvislosti zmiňují, že školní zralost může podpořit i intelekt dítěte, díky kterému dítě může plnit učivo první třídy. Respondent č. 5 a 1 to vyvrací.

Respondent č. 6: „*Intelekt dítěte je pro plnění povinné školní docházky určující. Když to hlavička dovolí, je pro mě určitě důležité, aby dítě porozumělo určitým pojmům – větší, menší, dnes, zítra a mělo by to být součástí přípravy dítěte na školu.*“

Respondent č. 3: „*Školní zralost může podpořit i intelekt dítěte, díky kterému je schopno plnit požadavky první třídy. Pokud v této oblasti není zralé a připravené, selhává.*“

Respondent č. 5: „*Intelekt může u těchto dětí být často dostačující, nicméně ten jako takový pro úspěšné zvládnutí školní docházky nestačí.*“

Respondent č. 6: „*Děti, které se dostávají do základních škol, problémy se zvládnutím učiva většinou nemají, problémy se vyskytují spíše v chování a kontaktu s vrstevníky.*“

Podporu školní zralosti v oblasti sociální a emoční vidí respondenti především v sociální zkušenosti dětí, kdy dítě vstupuje do školy vybaveno určitými sociálními kompetencemi a v posilování adaptability. Respondenti vnímají jako podstatný prvek podpory kolektiv mateřské školy a umět dítěti dát přiměřenou vnější motivaci tyto sociální zkušenosti získávat v kolektivu vrstevníků i dospělých. Jako nezbytný předpoklad pro školní zralost je pro respondenty i rozvoj vhodné strategie pro emoční zvládnutí spojené se samoregulací, zvládnutí úzkosti, rozpoznáváním emocí.

Respondent č. 6: „*Školní zralost v sociální oblasti může dobře podpořit kolektiv mateřské školy. I přiměřená vnější motivace paní učitelky. Těmto dětem často chybí vnější motivace pro trávení času v kolektivu.*“

Respondent č. 5: „*Mateřská škola může podpořit určité chápání sociálních norem a to, jak jim přizpůsobit své chování. To je pro školní zralost v sociální oblasti velmi důležité.*“

Respondent č. 3: „*Vnímám jako důležité dětem nabízet sociální kontakty s vrstevníky, z diagnózy postižení jsou děti uzavřenější, ale to neznamená, že netouží po kontaktu s vrstevníky. Pro mě jako učitele je kolektiv třídy pro vzdělávání dítěte důležitý.*“

Respondent č. 4: „*Samotná povinná školní docházka může dítěti způsobit úzkost a stres, považuji za vhodné podpořit tyto děti tím, že jim dáme určité prostředky ke zvládnutí svých emocí.*“

V rozhovoru se účastníci shodují na tom, že zmiňované oblasti – sociální a emoční oblast a oblast jazyka, nemohou být samy o sobě ukazatelé školní zralosti u dětí s PAS.

Školní zralost může podpořit i odklad školní docházky. V rozhovorech respondenti zmiňují, že ne pro všechny je odklad nezbytný. Respondenti uvádí, že odklad školní docházky pro určité dítě může výrazně přispět ke školní zralosti, pokud má dítě vhodné podmínky

k rozvoji oslabených oblastí. Ale i tak se může stát, že jednotlivé složky školní zralosti jsou natolik oslabeny, že se rozvíjet nedaří. S nimi je za potřeby pak pracovat v rámci podpůrných opatření na základní škole.

Respondent č. 3 *„Především při dlouhodobém sledování klientů v jednotlivých schopnostech, sledujeme jejich pokroky a máme prognózu, že může jednotlivé složky rozvíjet. To je jeden z faktorů, kterým nám do školní zralosti hraje a odklad pro tyto děti význam má. Někdy ale víme, že i když dítě má velkou podporu, jednotlivé složky se rozvíjet nedaří, oblast je velmi oslabená a odklad školní docházky by dítěti i tak neprospěl.“*

Respondent č. 5: *„Rok odkladu nemusí být dostatečně přínosný, pokud se s dítětem nepracuje metodicky vhodně.“*

Respondent č. 1: *„...když i tak přetrvávají určité obtíže, většinou s tím pracujeme v rámci podpůrných opatření na základní škole.“*

2) Co podporuje školní připravenost

Ve složkách školní připravenosti se v rozhovorech ukázaly klíčové oblasti sebeobslužných dovedností, pracovní návyky a vědomosti.

V podpoře školní připravenosti v oblasti práceschopnosti je podle respondentů důležité silné vedení a dobrá motivace. Jako klíčovou v podpoře této oblasti respondenti vidí strukturalizaci úkolů a vizuální podporu. Výkon je tedy přímo závislý na motivaci a typu úkolu. Práceschopnost podporuje i samotný režim dne, který podporuje přechod mezi činnostmi a poskytují tak dítěti předvídatelnost a jistotu. Tyto metody práce respondenti potvrzují jako účinné taky u pozornosti, sebeobsluhy, získávání nových vědomostí. Respondenti zmiňují jako důležitý prvek podpory i úpravu prostředí a segmentaci prostoru.

Respondent č. 6: *„Oblast práceschopnosti je důležitá, u dětí s PAS ji podporujeme vizualizací a strukturalizací. Podnikáme postupné kroky, které vedou k určitým výsledkům.“*

Respondent č. 3 *„Priority vidím v dobře nastaveném strukturovaném učení. Důležitost rituálu, aby se dítě cítilo bezpečně, rituály získávají jistotu dne, plynutí toku času toho dne. Určitě využíváme i metodiku práce nazvanou strukturované učení, která těmto dětem napomáhá maximalizovat schopnosti.“*

Respondent č. 1 *„Obznámení se strukturovaným učáním, s procesními, schémata a s vizualizací. Děti u mě ve třídě mají už naučené, že si na začátku řekneme, kolik úkolu je potřeba udělat, a co bude potom, až budou hotové. Je potřeba pracovat na tomto nácviku. Princip struktury je pořád stejný a je důležité, aby toto mělo zvnitřněné dítě, ale i učitel.“*

Respondent č. 2: „*I když je intelekt v normě, je kolikrát velmi obtížné učit je novým poznatkům. Tuto oblast lze podle mě podpořit jen vhodnou přiměřenou vnější motivací.*“

Respondenti, kteří pracují na základní škole, potvrzují výsledky dotazníku a vnímají sebeobsluhu jako důležitý prvek školní připravenosti a je třeba této oblasti věnovat intenzivní přípravu. Naopak u speciálních pedagogů tato oblast při podpoře školní připravenosti nehraje takovou roli.

Speciální pedagog, respondent č. 2: „*Oblast sebeobsluhy pro mě při určování školní zralosti a připravenosti není důležitá. Většinou když je postižena tato oblast, bývá k tomu přidružený problém, který vnímám často jako zásadnější. Tuto oblast na základní škole často dobře zajistí asistenti pedagoga.*“

Učitel ze základní školy, respondent č. 4: „*V této oblasti děti chodí nepřipraveni, rodiče často spoléhají na asistenty pedagoga a s rolí asistenta pedagoga nejsou dostatečně obeznámeni. Při podpoře školní připravenosti bychom toto měli trénovat a vytrvat v nacvičování sebeobslužných činností.*“

3) Jaké jsou překážky pro rovný start u dětí s PAS

Překážky rovného startu respondenti vidí především v typu diagnózy a v možnosti, zda se u poruchy autistického spektra nevyskytuje i jiné přidružené postižení. Jeden z dalších faktorů je i samotný intelekt dítěte, a to zda je dítě schopno plnit vzdělávací požadavky první třídy. Jako překážku respondenti zmínili i pozdní nebo špatnou diagnózu, která může mít vliv na ranou intervenci a na přípravu na školu. Další překážkou pro respondenty jsou jádrové obtíže, které vychází ze samotné diagnózy. Překážky, které jsou v rozporu se školní diagnózou, jako časté neakceptování změn nebo problémy v sociální interakci.

Respondent 1: „*Deficity v komunikaci i sociální deficity, stereotypní chování, které u dětí s PAS je, přispívá k obzvlášť těžké adaptaci na školní prostředí.*“

4) Podpora školní zralosti a připravenosti ze strany rodiny

Všichni respondenti v rozhovoru zdůrazňují, že podpora ze strany rodiny je zásadní. Rodiče hrají klíčovou roli při rozhodování o způsobu vzdělávání dítěte a často jejich rozhodnutí může ovlivnit připravenost a pozitivní start na základní škole.

Respondent č. 5: „*O vzdělávání dítěte rozhoduje vždycky zákonný zástupce, to je důležitá role, která při celém procesu může mít podstatný dopad.*“

Respondent č. 4: „*Otázky školní zralosti s rodiči otevíráme dřív než rok před povinnou školní docházkou, bavíme se o mentální kapacitě, schopnostech dětí. Mám zkušenosti, že rodina spolupracuje a učí se se samotným dítětem pracovat a rozvíjet stránky, které jsou oslabeny.*“

Respondenti vnímají jako podstatnou spolupráci rodičů se školou, s celým pedagogickým sborem a s poradenským pracovištěm. Sdílet zkušenosti o dítěti a podstatné informace, které mohou napomoci k efektivní podpoře školní zralosti a připravenosti.

Respondent č. 1: „*Aktivně se zajímat o to, co se v instituci děje, pokusit se být součástí celého procesu a být škole plnohodnotným partnerem.*“

Respondent č. 5: „*Sdílení zkušeností rodiny ohledně motivace, co dítě baví, jaké jsou jeho silné stránky, nám pomůže navázat kontakt se samotným dítětem.*“

Respondent č. 2: *Důležité je, že rodiče dokáží podpořit proces zralosti a připravenosti sdílením informací o dítěti mateřské škole, která je součástí předškolní přípravy. Protože právě rodič zná své dítě nejlépe. Předat informace o zvycích, předmětech, které jsou z pohledu dítěte důležité, mohou hrát při vzdělávání a přípravě dítěte důležitou roli.*“

Respondent č. 6: „*Rodiče nám mohou výrazně usnadnit hledání správné cesty k dítěti, oni ho nejlépe znají, vědí, co má rádo, co je pro něj odměnou.*“

5) Podpora školní zralosti a připravenosti ze strany základní školy a mateřské školy

Respondenti vnímají předškolní zařízení jako klíčové v předškolní přípravě dětí s PAS. Pro respondenty je v mateřské škole důležitá především odbornost pedagoga a tvorba individuálního vzdělávacího programu. Je třeba vytvořit program tak, aby dokázal podpořit další rozvoj dítěte a napomoci mu ke školní zralosti a připravenosti.

Respondent č. 1: „*Klíč ke všemu je rodina a dobré předškolní zařízení.*“

Respondent č. 6: „*Ze strany učitele by měla přijít pedagogická podpora, která ho na povinnou školní docházkou dobře připraví.*“

Respondent č. 2: „*Myslím si, že pro podporu školní zralosti je důležitý vzdělaný pedagog. Aby věděl, co to dítě dělá, jaké jsou typy. Pochopil, jak s těmito dětmi pracovat. Další vzdělání je za mě při samotné práci opravdu klíčové.*“

Jeden z respondentů zdůrazňuje důležitost předání informací mezi předškolním zařízením a základní školou, které mohou podpořit přechod a pozitivní start.

Respondent č. 5: *„Informace, které může škola mateřská škola poskytnout, jsou podstatné pro správné navázání na předchozí výchovu a vzdělávání dítěte. Pro učitele je důležité vědět, jakým způsobem se s dítětem pracovalo, zda má vytvořen způsob komunikace, jaká byla míra struktury činností a prostředí.“*

V rozhovorech se ukázalo, že respondenti pro pozitivní start na základní škole přikládají velkou váhu učiteli v první třídě. Jeho schopnostem a odborností. O vzdělání a získání odbornosti mluvili především učitelé ze základní školy. I sdílení zkušeností s těmito dětmi s odborníky může učiteli napomoci k tomu, aby u dítěte podpořil pozitivní start povinné školní docházky. Pro plánovaný přechod může být určující i navázání vztahu s dítětem před vstupem do první třídy.

Respondent 2: *„Vnímám, že kvalita vztahu dítěte s paní učitelkou v první třídě je důležitým predikátorem přizpůsobení se škole.“*

Respondent č. 4: *„Pro mě jako učitele je důležitá při práci s těmito dětmi osobní zkušenost. Vidět nějaké podobnosti v chování a myšlení. Zároveň díky zkušenostem jsem získala sebevědomí v práci s těmito dětmi a necítím selhání, když můj výchovně-vzdělávací záměr nevyjde“*

Všichni respondenti ve výzkumu podtrhují i dobré navázání vztahu s rodiči, aby měli zájem o vzdělávání a výchovu svých dětí.

Respondent č. 2: *„Potvrdilo se mi, že spolupráce a vzájemná důvěra mezi učiteli a rodiči je pro rozvoj dítěte nesmírně důležitá.“*

Respondent č. 1: *„Rodina je klíčová. Vnímám za důležité i určitou spolupráci mezi učitelem, asistentem a rodiči. V naší škole tato vzájemná komunikace funguje téměř denně. Vnímám to jako důležitý prvek k tomu, aby se dítě cítilo dobře, jednotný přístup je extrémně důležitý.“*

Další faktory, které mohou podpořit pozitivní start ze strany školy, je i samotné prostředí základní školy. Upravit prostředí školy tak, aby vyhovovalo potřebám dítěte. Pokud to je třeba před nástupem žáka vizuálně označit jeho místo v šatně, ve třídě. Jako důležité se ukázalo i vedení základní školy a další personál jako je asistent pedagoga a ochota těchto lidí podporovat dítě individuálně. Respondent č.4 zmiňuje, že úspěšný start může podpořit i seznámení s vrstevníky, kteří půjdou do stejné třídy.

Respondent č. 5: *„I samotné přizpůsobení prostředí, do kterého dítě přichází, je důležité. Naše vedení kolikrát volí paní učitelku, která je otevřená inkluzi. I samotná škola je otevřená a snaží se hledat cesty vzdělávání a vytvářet díky drobnostem pozitivní vztah dítěte ke škole. Například jsme se v září rozhodli, že v naší škole nebude zvonit, protože do první třídy přišel chlapec, který je sluchově hypersenzitivní.“*

Respondent č. 3 zmiňuje i volnočasové kroužky jako jednu z vhodných podpor a faktorů, který může pozitivně ovlivnit školní zralost a připravenost:

Respondent č. 3: „Zájmové kroužky mohou být vhodné k podpoře školní zralosti a připravenosti dítěte. Je třeba kroužky volit tak, aby tam dítě prožilo radost, prožít si úspěch v malém kolektivu dětí, a mohlo si vytvořit lepší vztah k výuce. Často se rodiče snaží ve volném čase rozvíjet to, co dítěti nejde. To je neproduktivní.“

Shrnutí

Z rozhovorů vyplývá, že školní zralost může být v oblasti sociálně emoční a v oblasti jazyka pro děti s PAS těžko dosažitelná i při kvalitní intervenci. Respondenti vnímají, že je pro přípravu na školu důležité těmto oblastem věnovat pozornost. Je pravděpodobné, že nácvik sociálních a komunikačních dovedností, vysvětlení společenských norem, pravidel a očekávání před vstupem na základní školu snižuje úzkost a zlepšuje schopnost fungovat efektivně ve třídním kolektivu, ale i tak dítě často nedosahuje na klasické požadavky školní zralosti. To by mělo být řešeno na základní škole zavedením potřebných intervencí a zahájením práce na problémových oblastech. Naopak školní připravenost je něco, čeho dítě s PAS může díky dobré intervenci dosáhnout. Překážky školní zralosti a připravenosti respondenti vidí především v typu diagnózy a v jádrových obtížích, které z diagnózy vyplývají. Velmi výrazně do školní zralosti vstupuje i samotná rodina a mateřská škola.

7. Odpověď na výzkumné otázky a hypotézy

Tato kapitola sumarizuje výsledky z výzkumného šetření a odpovídá na výzkumné otázky a hypotézy. Hlavním cílem výzkumného šetření je zjistit jednotlivé aspekty, které ovlivňují úspěšné zahájení povinné školní docházky do běžných základních škol z pohledu vybraných speciálních pedagogů a učitelů ze základních škol prostřednictvím smíšeného výzkumu. Pro naplnění vytyčeného cíle jsou stanoveny následující výzkumné otázky a hypotézy.

H1: Respondenti jako priority školní zralosti označí rozumové schopnosti.

Tato hypotéza se u sledovaného vzorku nepotvrdila. Ukázalo se, že respondenti vysoce hodnotili především položky ze sociální a emoční oblasti. Všechny položky v této oblasti rovněž měly nízkou směrodatnou odchylku. Jako prioritou se ukázala položka: „přiměřeně emočně reaguje“. Tuto oblast označilo za důležitou 53,7 % a za velmi důležitou 25,6 % všech respondentů a „umí si poprosit o pomoc, když má nějaký problém“, to je důležité pro 49,6 % respondentů a velmi důležité pro 32,2 % respondentů. V rozumové oblasti obě skupiny respondentů hodnotily nejvýše oblast „chápe jednotlivé vztahy menší/větší“. To za důležité považuje 59,5 % respondentů a 7,4 % respondentů. Domnívám se, že tato položka je vysoko hodnocena, protože jsou to abstraktní pojmy, které dětem s PAS dělají potíže a na těchto konkrétních pojmech je oblast matematiky v první třídě postavena. Další položky jsou hodnoceny jako důležitější u učitelů ze základní školy než u speciálních pedagogů viz Tabulka 9. To může být způsobeno tím, že učitelé v praxi vnímají, že zvládnutí učiva první třídy je podstatné pro úspěšné absolvování povinné školní docházky.

H2: Respondenti nevidí priority ve školní zralosti a připravenosti v oblasti motoriky a grafomotoriky.

Tato hypotéza se u stanoveného vzorku potvrdila. Vzhledem k intervenci a přípravě na vstup do základní školy respondenti nepovažují za prioritu položky v oblasti motoriky a grafomotoriky a vzhledem k úspěšnosti dítěte ve škole je tato oblast vnímána podružně. Jednotlivé položky v motorické oblasti mají oproti ostatním položkám v dotazníku vysokou směrodatnou odchylku. Položky jsou hodnoceny jako méně důležité nebo k nim zaujímají respondenti neutrální postoj, viz Tabulka 5.

V.O 1: Jaké schopnosti označují speciální pedagogové za prioritní pro školní zralost a připravenost u dětí s PAS?

Obě skupiny respondentů označují jako prioritu školní zralosti a připravenosti sociálně emoční oblast. Respondenti zmiňují především sociální zkušenost a posilování adaptability, která může podpořit školní zralost v této oblasti. V rozhovorech byly identifikovány schopnosti a dovednosti, které jsou dle respondentů důležité pro zahájení školní docházky: chápání určitých sociálních norem a schopnost přizpůsobit se prostředí. Mezi nezbytný předpoklad pro školní zralost a připravenost respondenti zahrnují rozvoj vhodných strategií pro emoční zvládnání spojených se samoregulací, zvládnáním úzkosti, rozpoznáváním emocí. Jako další priorita byla respondenty identifikována jazyková oblast, kterou považují za důležitou pro dosažení dalších dovedností. V této oblasti vidí podstatu především v oblasti porozumění a hledání určitého funkčního jazykového kanálu. Z toho je patrné, že dítě s PAS není nikdy natolik vyspělé, aby mohlo být označeno za školsky zralé ve všech směrech a je třeba tyto požadavky upravit. Je ale pravděpodobné, že nácvik sociálních a komunikačních dovedností, vysvětlení společenských norem, pravidel a očekávání před vstupem na základní školu snižuje úzkost a zlepšuje schopnost fungovat efektivně ve třídním kolektivu.

Další důležitou složkou školní zralosti a připravenosti byla oblast práceschopnosti, kde respondenti zmiňují, že prostřednictvím motivace a zvolením vhodných metod lze dosáhnout výsledků, které jsou v této oblasti v souvislosti se školní zralostí a připraveností na dítě kladeny. Respondenti ze základních škol řadí mezi nejzásadnější prvky i oblast sebeobsluhy, to vyvrací speciální pedagogové, kteří tuto oblast v rámci školní zralosti a připravenosti nevnímají jako podstatnou.

Z rozhovorů vyplývá, že školní zralost může být v oblasti sociálně emoční a v oblasti jazyka pro děti s PAS těžko dosažitelná i při kvalitní intervenci. Ale školní připravenost je něco, čeho děti s PAS mohou díky kvalitní intervenci dosáhnout. To poukazuje na fakt, že zmiňované oslabené oblasti nemohou být jediným ukazatelem školní zralosti a samotný odklad povinné školní docházky by neměl být samozřejmou praxí. To potvrzují i výsledky z dotazníkového šetření, 71,7 % respondentů nepovažuje odklad školní docházky za nezbytný.

V.O 2: Jaké schopnosti označují učitelé na základní škole za prioritní pro školní zralost a připravenost u dětí s PAS?

Stejně jako u první skupiny respondentů byly za priority pro školní zralost a připravenost určeny sociálně-emoční oblast, jazyková oblast a oblast práceschopnosti. V rozhovorech byly identifikovány u této skupiny respondentů další dvě oblasti: oblast sebeobsluhy a intelektové schopnosti. Učitelé považují za důležitou určitou samostatnost v sebeobsluze především pro fungování dítěte ve třídním kolektivu. Ve své praxi to vnímají jako jednu z oblastí, ve které děti chodí nepřípravěny a výrazně to ovlivňuje vzdělávací proces. Intelektové schopnosti vnímají jako jednu z podstatných složek pro to, aby děti dokázaly splnit učivo první třídy. Proto je určitá mentální úroveň pro učitelé jednou z důležitých ukazatelů školní zralosti a připravenosti.

V. O. 3 Které projevy PAS znevýhodňují děti ve školní zralosti a připravenosti?

V této problematice byly zmiňovány především deficity v oblasti komunikačních kompetencí, sociálně emoční oblasti a ve stereotypním chování, které se u dětí s PAS vyskytuje. Tyto deficity přispívají k obzvláště náročné adaptaci na školní prostředí.

V.O 4: Jaké další faktory mohou významně přispět ke školní zralosti a připravenosti dítěte s PAS?

Obě skupiny respondentů potvrzují, že školní zralost a připravenost je multidisciplinární konstrukt, který není tvořen jen schopnostmi a dovednostmi dítěte. Každé dítě s PAS je jedinečné a je nutné prostřednictvím intervence respektovat potřeby každého jednotlivce. V rozhovorech byly identifikovány faktory týkající se mateřské školy, předškolního pedagoga, samotné rodiny i základní školy. Ukázalo se, že respondenti na základní škole vnímají jako důležitý faktor vzdělání pedagogických pracovníků, které se může odrazit na školní zralosti a připravenosti nebo na pozitivním startu na základní škole.

8. Diskuse

Kapitola stručně rekapituluje výsledky výzkumu uvedeného v empirické části, tyto výsledky jsou porovnávány s teoretickými východisky práce. Uvádím zde i limity, které výzkum má a mohou mít vliv na samotné výsledky. V závěru kapitoly uvádím vlastní návrhy využití výsledků a navázání na další výzkum, který by mohly prohloubit získaná data.

Výsledky jak z kvantitativní i kvalitativní části práce potvrzují, že školní zralost je třeba výrazně podpořit a upravit jednotlivé požadavky v oblasti sociálně emoční a jazykové. Z rozhovorů s respondenty vyplývá, že školní zralost v těchto dvou oblastech může být pro žáky těžko dosažitelná, naopak školní připravenost je něco, čeho dítě s PAS může dosáhnout díky dobré intervenci. Respondenti uvádí jako podstatnou složku školní připravenosti práceschopnost. Pro učitele ze základní školy je důležitá i oblast sebeobsluhy a intelektových schopností. Speciální pedagogové těmto oblastem nepřikládají takovou důležitost. Výzkumná část identifikovala i další faktory, které mohou ovlivnit školní zralost a připravenost. Byly identifikovány oblasti rodiny, mateřské školy a učitele jak v předškolním zařízení, tak učitele, s kterým se dítě potká v první třídě. Za zásadní výsledek práce vnímám i to, že respondenti nevnímají odklad školní docházky jako nevyhnutelný (71,2 %). Za nezbytný ho považuje vyšší procento učitelů 37,3 % než speciálních pedagogů 21 %. Domnívám se, že vyšší procentuální zastoupení učitelů ze základní školy může být způsobeno tím, že učitelé ve své každodenní práci tuto otázku neotvírají tak často jako speciální pedagogové v poradenských pracovištích.

Výsledky rozhovoru a dotazníku se shodovaly s teoretickými východisky práce. Potvrdilo se, že dítě není nikdy natolik vyspělé, aby mohlo být označeno za školsky zralé ve všech oblastech (Thorová, 2016). Výsledky empirické části podporuje i studie, která se mimo jiné věnovala dovednostem samotného dítěte z pohledu rodičů a terapeutů v Austrálii. Závěry výzkumu ukázaly, že přípravu dítěte na školní docházku je třeba podpořit převážně v oblasti sociálních a komunikačních dovedností (Larcombe, et al, 2019).

Další zahraniční výzkum, který se věnuje školní zralosti a připravenosti dětí s poruchou autistického spektra a potvrzuje výsledky výzkumu této diplomové práce je z roku 2012, kdy výzkumný vzorek byl tvořen speciálními pedagogy a rodiči. Závěry výzkumu ukázaly, že příprava dětí s PAS na přechod do základní školy není založena jen na intelektových schopnostech, ale zahrnuje i sociální dovednosti, jazyk, hru a sebeobsluhu. Tyto dovednosti byly důležité pro to, aby se dítě s PAS vyrovnalo s neúspěchem nebo změnami v rutíně.

Faktory, které mohou podporovat nezávislost dítěte, jeho schopnosti budovat vztahy s ostatními a schopnost zapojení se do kolektivu. Zároveň výzkum zdůrazňuje, že samotný proces je třeba plánovat holisticky a je nezbytná průběžná komunikace mezi rodiči, učiteli a dalšími odborníky v plánování přechodu do základní školy (Ong. et al, 2012).

Výzkum, který byl založen na případové studii šestiletého chlapce, identifikoval strategie, které tomuto konkrétnímu dítěti pomohly k úspěšnému přechodu do běžné základní školy. Tyto strategie zahrnovaly používání vizuálních informací a rozvrhu. To i respondenti v této diplomové práci hodnotili jako důležité pro podporu samotné školní připravenosti. Další identifikované strategie se věnovaly smyslovému přetížení a prostředkům, které mohou pomoci k ovládnutí těchto smyslových stimulů. Výzkum v této diplomové práci toto téma příliš neotvírá, respondenti to nevnímají jako důležitý prvek v připravenosti dítěte. Možná proto, že tento výzkum se tolik nevěnuje prostředkům, které mohou dítěti v první třídě pomoci. Je zaměřen především na samotné dovednosti a schopnosti dítěte. Další strategie se věnovaly rozvoji jazyka, určitému budování sociální komunikace a sociální interakce. Tyto oblasti byly důležité v přípravě i pro respondenty v této diplomové práci (Mardiyanti, 2016).

Mezi nejvýznamnější proměnné, které mohou v tomto výzkumu působit, vnímám osobnost speciálních pedagogů a rodičů. Určité limity lze najít i v získaných datech, která jsou subjektivně zabarvena, protože jejich základem je především osobní zkušenost dotazovaných s těmito dětmi.

Do výsledků práce může vstupovat i fakt, že poruchy autistického spektra a její projevy jsou velmi široké a variabilní. Zároveň se výzkum soustředí na specifickou skupinu dětí s poruchou autistického spektra, které směřují do základní školy. Není jisté, zda by se podobné vztahy připravenosti na školu dali uplatnit pro děti, které směřují do speciálního školství.

Jako pozitivum v této práci vnímám podílově podobné zastoupení respondentů z poradenských pracovišť a ze základních škol, a z různých krajů působnosti. Tím se částečně zmírnil vliv kraje nebo určitého zařízení.

Z výzkumné části vyplývají jednotlivé preference mezi oblastmi školní zralosti, které vychází z diagnostiky školní zralosti a připravenosti intaktních dětí. Práce prezentují konkrétní údaje v jednotlivých oblastech školní zralosti a připravenosti. Domnívám se, že by tyto konkrétní údaje mohly poskytnout čtenářům důležitý vhled do problematiky, a to, jak vstup do

základní školy dítěte s PAS vnímají dvě skupiny oslovených respondentů v období květen 2021–červenec 2021. Zároveň může přispět k celospolečenské debatě o vzdělávání dětí s PAS a v neposlední řadě může sloužit i pro samotnou praxi. Uvědomuji si, že je obtížné obzvlášť u poruch autistického spektra tyto informace pro praxi zobecňovat. Do školní zralosti dítě vstupuje mnoho faktorů a není to jen faktor samotné diagnózy a její projevy, ale i přístup rodiny, okolí a další. Ale i přes to si myslím, že perspektivy školní zralosti a připravenosti u dvou skupin respondentů nám mohou ukázat směr, kterým je možné se v přípravě na školní docházku ubírat.

Tato práce rozhodně neposkytuje vyčerpávající popis problematiky, řada témat, které tato práce otvírá, by si zasloužila samostatnou a hlubší analýzu, zároveň existuje i řada důležitých témat, na která v tomto textu nevyšel prostor. Jedná se o téma inkluze a inkluzivního vzdělávání, nastavení podpůrných opatření a další.

Závěr

Diplomová práce s názvem „Specifika školní zralosti a připravenosti u dětí s poruchou autistického spektra z pohledu speciálních pedagogů a učitelů na základní škole si klade za cíl zjistit jednotlivé aspekty, které ovlivňují úspěšné zahájení povinné školní docházky do běžných základních škol z pohledu vybraných speciálních pedagogů a učitelů základních škol prostřednictvím smíšeného výzkumu.

V teoretické části je vymezena problematika poruch autistického spektra, kde je definováno samotné terminologické uchopení, vymezení poruch autistického spektra a jádrové obtíže. V další kapitole jsem představila samotné dítě předškolního věku a s čím se na konci tohoto období potýká a tato vývojová specifika pak porovnála s dětmi s poruchou autistického spektra. Poslední kapitola byla věnovaná vymezení školní zralosti a připravenosti i vzhledem k dítěti s PAS

Ve výzkumné části práce jsou prezentována sebraná data z dotazníku a rozhovoru, která se týkala jak schopností a dovedností samotného dítěte, tak i faktorů, které mohou mít vliv na školní zralost a připravenost. Dotazníkové šetření bylo uskutečněno v období mezi květnem 2021 a červnem 2021 se 121 respondenty. Rozhovory probíhaly v měsíci červenci 2021 s 6 respondenty. Výsledky výzkumu ukázaly jednotlivé preference mezi oblastmi školní zralosti, které vychází z diagnostiky školní zralosti a připravenosti intaktních dětí. Práce prezentují konkrétní údaje v jednotlivých oblastech školní zralosti a připravenosti, kdy požadavky především v sociálně emoční oblasti a v oblasti jazyka jsou odlišné od požadavků na školní zralost a připravenost u intaktních dětí. V odpovědích respondentů je pak dále identifikováno, co podporuje jednotlivé složky školní zralosti a připravenosti.

Závěry diplomové práce ukazují, že školní zralost může být v oblasti sociálně emoční a v oblasti jazyka pro děti s PAS těžko dosažitelná i při kvalitní intervenci. Naopak školní připravenost je něco, čeho dítě s PAS může díky kvalitní intervenci dosáhnout. Z práce vyplývá i další důležitý fakt, že školní zralost a připravenost je třeba vnímat komplexně v kontextu rodiny, mateřské školy, ale i základní školy, do které dítě vstupuje.

Domnívám se, že by tyto konkrétní údaje mohly poskytnout čtenářům dílčí vhled do problematiky, praktickou pomoc, která může být důležitá při přípravě na povinnou školní docházku.

Seznam tabulek

Tabulka 1: Informace o respondentech, dotazníkové šetření	29
Tabulka 2: informace o respondentech, rozhovor	30
Tabulka 3: Důležitost jednotlivých schopností a dovedností pro školní zralost a připravenost u dětí s PAS	32
Tabulka 4: Sociální a emoční zralost	33
Tabulka 5: Motorika a grafomotorika	35
Tabulka 6: Sebeobsluha	36
Tabulka 7: Řeč a komunikační schopnosti.....	37
Tabulka 8: Hra.....	39
Tabulka 9: Rozumové schopnosti	40
Tabulka 10: Práceschopnost.....	41
Tabulka 11: Faktory, které mohou ovlivnit úspěšný start povinné školní docházky	42
Tabulka 12: Kdy zahájit intervenci	44
Tabulka 13: Odklad školní docházky	44
Tabulka 14: Odůvodnění nezbytnosti odkladu školní docházky	45
Tabulka 15: Faktory ze strany učitele, které mohou ovlivnit úspěšný začátek povinné školní docházky.....	46

Seznam grafů

Graf 1: Důležitost jednotlivých schopností a dovedností pro školní zralost a připravenost u dětí s PAS	33
Graf 2: Faktory, které mohou ovlivnit úspěšný start povinné školní docházky	43
Graf 3: Odklad školní docházky.....	45
Graf 4: Odůvodnění nezbytnosti odkladu školní docházky	46

ZDROJE

1. ATTWOOD, Tony. *Aspergerův syndrom: porucha sociálních vztahů a komunikace*. Praha: Portál 2005. ISBN 80-7178-979-8.
2. BAZALOVÁ, Barbora. *Poruchy autistického spektra v kontextu české psychopedie*. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-6.
3. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina; ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Edika, 2015. ISBN 978-80-266-0658-1.
4. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina; ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press, 2010. ISBN 978-80-251-2569-4.
5. BEZDĚKOVÁ, Jana. *Učíme naše dítě mluvit*. Praha: Arista, 2014. ISBN 978-80-87867-10-5.
6. BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku: aspekty vývoje řeči: narušená komunikační schopnost: jazyk a řeč: konkrétní náměty pro rozvoj řeči*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3008-0.
7. COTTINI, Lucio; VIVANTI, Giacomo. *Autismus: jak pracovat s dětmi a dospívajícími s poruchami autistického spektra: komplexní manuál a rádce při realizaci inkluzivního vzdělávání pro pedagogy, terapeuty a rodiče: východiska intervence, modely a strategie, didaktická praxe*. Praha: Logos, 2017. ISBN 978-80-906707-1-6.
8. ČERVENKOVÁ-THOŘOVÁ, Kateřina; SKALÍKOVÁ, Lucie. *Autismus známý i neznámý*. Psychologie dnes. Praha: Portál, 2000, 6(3), 23-25. ISSN 1212-9607.
9. ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000. ISBN 80-7239-060-0.
10. ČADILOVÁ, Věra; ŽAMPACHOVÁ, Zuzana. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s poruchou autistického spektra nebo vybraným psychickým onemocněním*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4453-6.
11. ČADILOVÁ, Věra; ŽAMPACHOVÁ, Zuzana. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3309-7.
12. ČADILOVÁ, Věra; ŽAMPACHOVÁ, Zuzana. *Rozvoj sociálních dovedností u dětí s autismem*. Praha: Pasperta Publishing, 2013. ISBN 978-80-905576-2-8.

13. CHEN, Nigel, Scott MILLER, Ben MILBOURN, et al. "The big wide world of school": Supporting children on the autism spectrum to successfully transition to primary school. *Scandinavian journal of child and adolescent psychiatry and psychology* [online]. United States: Exeley, 2020, **8**(i_current), 91-100 [cit. 2021-10-26]. ISSN 2245-8875. Dostupné z: doi:10.21307/sjcapp-2020-009
14. DANDOVÁ, Eva; KROPÁČKOVÁ, Jana; NÁDVORNÍKOVÁ, Hana; PRAVCOVÁ, Daniela; PŘÍKAZSKÁ, Irena. *Školní zralost a odklady školní docházky*. Praha: Raabe, 2018. ISBN 978-80-7496-373-5.
15. DOWD, Ariane M.; RINEHART, Nicole J.; MCGINLEY, Jennifer. *Motor function in children with autism: Why is this relevant to psychologists?* *Clinical Psychologist* [online]. 2010, **14**(3), 90-96 [cit. 2021-03-21]. ISSN 13284207. Dostupné z: doi:10.1080/13284207.2010.525532
16. GREGER, David, Jaroslava SIMONOVÁ a Jana STRAKOVÁ. *Spravedlivý start: Nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. Praha: Vydala Univerzita Karlova v Praze — Pedagogická fakulta, 2015. ISBN ISBN 978-80-7290-861-5.
17. GILLBERG, Christopher; PEETERS, Theo. *Autismus – zdravotní a výchovné aspekty: výchova a vzdělávání dětí s autismem*. Praha: Portál 2008. ISBN 978-80-7367-498-4.
18. HORT, Vladimír; HRDLIČKA, Michal; KOCOURKOVÁ, Jana; MÁLÁ, Eva a kol. *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Praha: Portál 2008. ISBN 978-80-7367-404-5.
19. HOWLIN, Patricia. *Autismus u dospívajících a dospělých: cesta k soběstačnosti*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-041-0.
20. HRDLIČKA, Michal; KOMÁREK, Vladimír. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. Praha: Portál 2004. ISBN 80-7178-813-9.
21. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5326-3.
22. JELÍNKOVÁ, Miroslava; NETUŠIL, Radovan. *Autismus I: problémy komunikace dětí s autismem*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 1999.
23. JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Autismus II: problémy v sociálních vztazích dětí s autismem*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2000.
24. JELÍNKOVÁ, Miroslava; NETUŠIL, Radovan. *Autismus V: hra a hračka v životě dítěte s autismem*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2001.

25. JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Autismus VIII: pedagogicko-psychologické hodnocení a výchovně vzdělávací strategie u žáků s autismem*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2004. ISBN 80-86856-00-3.
26. JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-383-2.
27. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra; ŽÁČKOVÁ, Hana. *Je naše dítě zralé na vstup do školy?* Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4750-7.
28. KANGAS, Seija; MÄÄTTÄ, Karinaa; UUSIAUTTI, Satu. *Alone and in a group: ethnographic research on autistic children's play*. *International Journal of Play* [online]. 2012, **1**(1), 37–50 [cit. 2021-03-21]. ISSN 21594953. Dostupné z: doi:10.1080/21594937.2012.656920
29. KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1110-2.
30. KOMENSKÝ, Jan Amos. *Informatorium školy mateřské*. Praha: Academia, 2007. ISBN 978-80-200-1451-1.
31. KOHOUTEK, Rudolf. *Poznávání a utváření osobnosti*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2001. ISBN 80-7204-200-9.
32. KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi: význam hry, role pedagoga, cíl hry, soubor her*. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-0852-3.
33. KROPÁČKOVÁ, Jana. *Budeme mít prvňáčka: pro rodiče dětí od 5 let*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-359-8.
34. LANGMEIER, Josef.; KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0.
35. LARCOMBE, Tegan J., Annette V. JOOSTEN, Reinie CORDIER a Sharmila VAZ. *Preparing Children with Autism for Transition to Mainstream School and Perspectives on Supporting Positive School Experiences*. *Journal of Autism and Developmental Disorders* [online]. 2019, **49**(8), 3073-3088 [cit. 2021-6-20]. ISSN 01623257. Dostupné z: doi:10.1007/s10803-019-04022-z
36. LECHTA, Viktor. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál 2002. ISBN 80-7178-572-5.
37. LISCOVÁ, Lucie; VAŘEKOVÁ, Jitka. *Vliv pohybového programu na vybrané motorické dovednosti u dětí s poruchou autistického spektra*. Speciální pedagogika:

- časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2015, **25**(1), 3-13. ISSN 1211-2720.
38. MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál 2007. ISBN 978-80-7367-325-3.
39. MARDIYANTI, Mardiyanti. Strategies for Successful Transition into Mainstream Schools for Young Children with Autism Spectrum Disorders: A Case Study. *Nurse Media: Journal of Nursing* [online]. Diponegoro University, 2016, **6**(1), 1-8 [cit. 2021-12-03]. ISSN 2087-7811. Dostupné z: doi:10.14710/nmjn.v6i1.11815
40. MARSCHIK, Peter B.; EINSPIELER, Christa; OBERLE, Andreas; LACCONE, Franco; PRECHTL, Heinz F. R. Case Report: Retracing Atypical Development. *Journal of Autism and Developmental Disorders* [online]. 2009, **39**(6), 958-961 [cit. 2021-03-17]. ISSN 01623257. Dostupné z: doi:10.1007/s10803-0090703x
41. MATSON, Johnny L.; FODSTAD, Jill C.; BOISJOLI, Jessica A.. *Nosology and diagnosis of Rett Syndrome*. Research in Autism Spectrum Disorders [online]. 2008, **2**(4), 601-611 [cit. 2021-03-17]. ISSN 17509467. Dostupné z: doi:10.1016/j.rasd.2007.12.001
42. Mezinárodní klasifikace nemocí – 10. revize. Duševní poruchy a poruchy chování. Popis klinických příznaků a diagnostická vodítka. Praha: Psychiatrické centrum, 2006. ISBN 80–85121 -11 -5.
43. MILLAROVÁ, Susanna. *Psychologie hry*. Praha: Panorama 1978.
44. MONATOVÁ, Lili. *Speciálně pedagogická diagnostika z hlediska vývoje dětí*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-86-9.
45. NILLIUS, Petr. *Odkladem školní docházky dítě ztrácí kontakt se svými vrstevníky*. Informatorium 3-8: časopis pro výchovu dětí od 3-8 let v mateřských školách a školních družinách. Praha: Portál, 2021, **28**(3), 6-8. ISSN 1210-7506.
46. NOVOTNÁ, Lenka; HŘÍCHOVÁ, Miloslava; MIŇHOVÁ, Jana. *Vývojová psychologie*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2004. ISBN 80-7043-281-0.
47. ONG, C, S.P FOO, M.A CHAN, A LOW, G ZHANG a S.C CHONG. Adaptation of children with autism to Singapore mainstream primary schools: A study on the effectiveness of the S.T.A.R.S (successful transition, adaptation, readiness skills) transition program. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence* [online]. Elsevier Masson SAS, 2012, **60**(5), S211-S211 [cit. 2021-11-26]. ISSN 0222-9617. Dostupné z: doi:10.1016/j.neurenf.2012.04.448

48. PEETERS, Theo. *Autismus: Od teorie k výchovně-vzdělávací intervenci*. Praha: Scientia, 1998. ISBN 80-7183-114-X.
49. PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
50. SIMPSON, Richard L.; DE BOER-OTT, Sonja R.; SMITH-MYLES, Brenda. *Inclusion of learners with autism spectrum disorders in general education settings*. Topics in Language Disorders [online]. 2003, **23**(2), 116-133 [cit. 2021-6-8]. ISSN 02718294. Dostupné z: doi:10.1097/00011363-200304000-00005
51. SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.
52. STRAUSSOVÁ, Romana; ROŠTÁROVÁ, Iva. *Sebeobsluha u dětí s poruchou autistického spektra*. Praha: Asociace pomáhající lidem s autismem – APLA, 2012. ISBN 978-80-87690-01-7.
53. STRAUSSOVÁ, Romana. *Přednosti včasného screeningu rizika autismu, rehabilitace prostřednictvím tréninku rodičů a raná intervence O.T.A. u dětí s PAS*. Česká a slovenská psychiatrie: časopis České psychiatrické společnosti ČLS JEP a Psychiatrickej spoločnosti SLS. Praha: Česká lékařská společnost J.E.Purkyně, 2018, **114**(3), 106-116. ISSN 1212-0383. SVOBODA, Mojmír; KREJČÍŘOVÁ, Dana; VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2009. ISBN 9788073675660.
54. SUCHÁNKOVÁ, Eliška. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Praha: Portál 2014. ISBN 978-80-262-0698-9 ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-0629-2.
55. ŠMELOVÁ; Eva, PETROVÁ, Alena; SOURALOVÁ, Eva. *Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012. ISBN 978-80-244-3345-5.
56. ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum, 2019. ISBN 978-80-246-4479-0.
57. ŠPORCLOVÁ, Veronika. *Autismus od A do Z*. Praha: Pasparta Publishing, 2018. ISBN 978-80-88163-98-5.
58. THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: včasná diagnóza branou k účinné pomoci*. Praha: APLA, 2008. ISBN 978-80-254-6339-0.

59. THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0768-9.
60. THOROVÁ, Kateřina. *Školní pas pro děti s PAS*. 2. vyd. Praha: APLA, 2008.
61. THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.
62. TOBIN, Hannah, Sara STAUNTON, William MANDY, David SKUSE, Josselyn HELLRIEGEL, Ozlem BAYKANER, Seonaid ANDERSON a Marianna MURIN. A qualitative examination of parental experiences of the transition to mainstream secondary school for children with an autism spectrum disorder. *Educational* [online]. 2012, **29**(1), 75-85 [cit. 2021-6-20]. ISSN 02671611.
63. RABOCH, Jiří; PAVLOVSKÝ, Pavel. *Psychiatrie*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-1985-9.
64. RICHMAN, Shira. *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. Praha: Portál 2006. ISBN 80-7367-102-6.
65. ŘÍČAN, Pavel; KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1049-8.
66. VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál 2004. ISBN 80-7178-802-3.
67. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
68. VLČKOVÁ, Kateřina; LOJDOVÁ, Kateřina. *Když čísla a slova spolupracují: smíšený design v ukázkách z výzkumu moci ve školní třídě*. Pedagogická orientace. 2016, **26**(3), 482-511. Dostupné z: doi:10.5817/PedOr2016-3-482
69. VOSMIK, Miroslav; BĚLOHLÁVKOVÁ, Lucie. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-687-2.
70. VÝROST, Jozef; SLAMĚNÍK Ivan; SOLLÁROVÁ Eva; ed. *Sociální psychologie: teorie, metody, aplikace*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-247-5775-9
71. WINSLER, Martha P. School readiness: The need for a paradigm shift. *School Psychology Review* [online]. 1999, **28**(3), 338-352 [cit. 2021-6-20]. ISSN 02796015. Dostupné z: doi:10.1080/02796015.1999.12085969
72. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školný zákon), v platném znění. In *Zákony pro lidi: Sběrka zákonů*

[online]. [cit. 2021-05-11]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561/zneni-20210101>

73. ŽAMPACHOVÁ, Zuzana; ČADILOVÁ, Věra. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodů poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4669-1.
74. ŽÁČKOVÁ, Hana; JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole*. Praha: Drahomíra Jucovičová nakladatelství D+H, 2015. ISBN 978-80-87295-15-1.

Přílohy

1) Dotazníkové šetření

Dotazníkové šetření – Specifika školní zralosti a připravenosti u dětí s poruchou autistického spektra z pohledu speciálních pedagogů a učitelů na základní škole

Dobrý den,

obracím se na Vás s prosbou o vyplnění tohoto dotazníku, který bude sloužit jako podklad k diplomové práci, která zkoumá faktory ovlivňující školní zralost a připravenost dětí s poruchou autistického spektra, které směřují do základní školy. Dotazník je určen pro **speciální pedagogy**, kteří pracují s těmito dětmi v pedagogicko-psychologické poradně nebo speciálně pedagogickém centru a pro **učitele 1. stupně na základních školách**.

Dotazník je anonymní. Předem děkuji za spolupráci při vyplňování dotazníku.

Kontakt na realizátorku studie:

Monika Nováková – monikaa.nov@gmail.com

Katedra speciální pedagogiky, Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy

Jaké je Vaše pohlaví

- a) muž b) žena

Vaše věková kategorie

- a) méně než 30 b) 30-49 c) 50+

Jaké je Vaše nejvyšší dosažené pedagogické vzdělání?

- a) středoškolské b) vysokoškolské c) vyšší odborné

Jaká je Vaše délka praxe s dětmi s poruchou autistického spektra?

- a) Méně než 5 b) 5 - 10let c) 10 let a více

Kde pracujete?

- a) Na základní škole b) v pedagogicko-psychologické poradně c) speciálně
pedagogické centrum

V jakém kraji vykonáváte svoji práci?

- 1) V jaké oblasti je nutná zvýšená intervence pro děti s PAS před nástupem do základní školy?

Seřad'te tyto dovednosti a schopnosti podle důležitosti (1. nejdůležitější – 7. nejméně důležitá), do jaké míry jsou tyto dovednosti důležité pro děti s poruchou autistického spektra?

1. Sociální dovednosti
2. Hra
3. Rozumové schopnosti
4. Sebeobsluha
5. Motorické dovednosti
6. Řeč a komunikační schopnosti
7. Práceschopnost

- 2) Kdy by měla být zahájena včasná intervence pro vstup do základní školy?

- 3) Považují odklad školní docházky za nezbytný pro děti s poruchou autistického spektra za důležitý?

ANO	NE
-----	----

- 4) Odůvodněte svojí předešlou odpověď prosím

- 5) Jaké faktory mohou mít podstatný dopad na školní zralost? Seřad'te tyto faktory a schopnosti podle důležitosti (1. nejdůležitější – 7. nejméně důležitá).

1. Rodina
2. Mateřská škola
3. Speciálně vzdělávací program
4. Základní škola
5. Speciálně pedagogické centrum
6. Pedagogicko-psychologická poradna
7. Volnočasové kroužky

- 6) Jaké oblasti **sociální a emoční zralost** považujete za důležité vzhledem ke školní zralosti dítěte s poruchou autistického spektra

Hodnocená důležitosti jednotlivých faktorů na stupnici šesti bodů od nedůležitých po velmi důležité

	nedůležité	méně důležité	neutrální postoj	důležité	velmi důležité
Priměřeně emočně reaguje					
Většinou vyhoví žádosti dospělého					
Umí si poprosit o pomoc, když má nějaký problém					
Dokáže rozeznat vhodné a nevhodné chování					
Navazuje a udržuje přátelství s vrstevníky					

- 7) Jaké oblasti **motoriky a grafomotoriky** považujete za důležité vzhledem ke školní zralosti dítěte s poruchou autistického spektra?

	nedůležité	méně důležité	neutrální postoj	důležité	velmi důležité
Správně drží tužku					
Dokáže nakreslit postavu					
Dokáže napodobit pohybový vzorec po dospělém					
Dokáže chytit a házet míč					
Zaváže si tkaničky					

- 8) Jaké oblasti **sebeobsluhy** považujete za důležité vzhledem ke školní zralosti dítěte s poruchou autistického spektra

Celkový výsledek (N = 121)	nedůležité	méně důležité	neutrální postoj	důležité	velmi důležité
Dokáže se samostatně obléknout					
Zvládá svoji osobní hygienu					
Vhodně stoluje a jí					

9) Jaké oblasti **řeči a komunikačních schopností** považujete za důležité vzhledem ke školní zralosti dítěte s poruchou autistického spektra?

	nedůležité	méně důležité	neutrální postoj	důležité	velmi důležité
Má věku přiměřenou slovní zásobu					
Umí pojmenovat většinu toho, co jej obklopuje					
Mluví gramaticky správně					
Mluví ve větách					
Rozumí dobře verbálním projevům druhých					
Vyslovuje správně většinu hlásek					
Dokáže navázat a udržet rozhovor					

10) Jaké oblasti **hry** považujete za důležité vzhledem ke školní zralosti dítěte s poruchou autistického spektra?

	nedůležité	méně důležité	neutrální postoj	důležité	velmi důležité
Dokáže si hrát sám					

Je schopen hrát si s vrstevníky					
Umí ve hře respektovat určitá pravidla					

11) Jaké oblasti **rozumových schopností** považujete za důležité vzhledem ke školní zralosti dítěte s poruchou autistického spektra?

Celkový výsledek (N = 121)	nedůležité	méně důležité	neutrální postoj	důležité	velmi důležité
Chápe jednotlivé vztahy menší/větší					
Chápe pojmy dnes, včera a zítra					
Dokáže pojmenovat jednotlivé geometrické tvary					
Umí pojmenovat základní barvy					
Zná číselnou řadu do šesti					
Umí třídit dle určitých kritérií					

12) Jaké oblasti **práceschopnost** považujete za důležité vzhledem ke školní zralosti dítěte s poruchou autistického spektra?

	nedůležité	méně důležité	neutrální postoj	důležité	velmi důležité
Dokáže se soustředit na činnosti					
Projevuje samostatnost					
Projevuje vytrvalost					
Má zájem o činnosti, je zvědavé					

13) Podpora ze strany učitele základní školy a faktory, které mohou ovlivňovat školní zralost dítěte s poruchou autistického spektra

	nedůležité	méně důležité	neutrální postoj	důležité	velmi důležité
Znalost poruchy autistického spektra					
Předchozí zkušenost s PAS					
Vztah učitele k dítěti					
Schopnost učitele přizpůsobit učivo dítěti					
Schopnost porozumět specifickým potřebám dítěte s PAS					
Dobré sociální dovednosti učitele při začleňování dítěte do třídního kolektivu					
Schopnost dobré adaptace na změny					