

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra Speciální pedagogiky

Bakalářská práce

Školní připravenost žáků s poruchami autistického spektra z pohledu
pedagogů základních škol

Elementary school teacher's sight of school preparedness of pupils with
autism spectrum disorder

Lucie Kuželová

Vedoucí práce: PhDr. Zbyněk Němec, Ph.D.
Studijní program: Speciální pedagogika
Studijní obor: B SPPG

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Školní připravenost žáků s poruchami autistického spektra z pohledu pedagogů základních škol potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 20. 4. 2018

Poděkování

Chtěla bych poděkovat svému vedoucímu práce PhDr. Zbyňku Němcovi, Ph.D. za odbornou pomoc a cenné rady, které mi poskytl, a za čas, který mi věnoval při zpracování této bakalářské práce.

Dále bych chtěla poděkovat své rodině a blízkým za podporu, kterou mi neustále poskytují.

Anotace

Bakalářská práce se zaměřuje na školní připravenost žáků s poruchami autistického spektra, kteří prošli vzděláváním v mateřských školách speciálních v Praze. V teoretické části jsou popsány poruchy autistického spektra, předškolní a základní vzdělávání, školní zralost a školní připravenost. Praktická část je zaměřena na školní připravenost žáků s poruchami autistického spektra z pohledu pedagogů základních škol. Šetření je provedeno pomocí strukturovaných rozhovorů. Cílem práce je zjistit jaká je školní připravenost žáků s poruchami autistického spektra, kteří prošli vzděláváním v mateřských školách speciálních v Praze, z pohledu pedagogů základních škol.

Klíčová slova

Mateřské školy speciální, poruchy autistického spektra, školní připravenost, školní zralost, základní vzdělávání, žáci s poruchami autistického spektra

Annotation

This bachelor's thesis deals with school readiness of students with autism spectrum disorder, who have gone through education in special nursery school in Prague. In theoretical part are described autism spectrum disorders, pre-school and elementary education and school readiness. Practical part is focussed on elementary school teacher's view to school readiness of students with autism spectrum disorders. Investigation was done by structured interviews. The goal of thesis is to find out what elementary school teachers think about how good is school readiness of students with autism spectrum disorders who gone through education in special nursery schools in Prague.

Keywords:

Special nursery schools, autism spectrum disorders, school readiness, elementary education, students with autism spectrum disorders

Obsah

Úvod	7
1 Poruchy autistického spektra	9
1.1 Triáda problémových oblastí poruch autistického spektra.....	10
2 Klasifikace pervazivních vývojových poruch	13
2.1 Popis jednotlivých poruch autistického spektra.....	13
2.2 Klasifikace podle převažujícího typu sociálního chování.....	17
3 Předškolní vzdělávání	19
3.1 Předškolní vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra.....	20
3.1.1 Odklad povinné školní docházky	21
4 Základní vzdělávání a děti s poruchami autistického spektra	22
4.1 Individuální vzdělávací plán	24
5 Školní zralost a školní připravenost	25
5.1 Školní zralost.....	26
5.2 Školní připravenost	27
6 Cíl bakalářské práce a výzkumné otázky.....	29
7 Metoda sběru dat.....	30
8 Výsledky šetření.....	32
9 Interpretace zjištěných dat a diskuze	39
10 Doporučení pro praxi.....	43
Závěr	45
Seznam literatury	47
Seznam příloh.....	49

Úvod

Tématem bakalářské práce je školní připravenost žáků s poruchami autistického spektra, kteří prošli vzděláváním v mateřských školách speciálních v Praze. Cílem práce je zjistit, jaká je školní připravenost těchto žáků při nástupu do základní školy. Školní připravenost v jednotlivých oblastech je zjišťována z pohledu pedagogů základních škol speciálních, jež mají zkušenosti se vzdáváním těchto žáků od začátku jejich povinné školní docházky.

Práce je rozdělena do několika kapitol. Úvodní kapitola je věnovaná poruchám autistického spektra a je z celé práce nejrozsáhlejší. Na začátku je stručně popsána historie této problematiky, poté následují problémové oblasti těchto poruch a jejich popis, charakteristické projevy poruch autistického spektra a také jejich klasifikace. Nejdříve jsou tyto poruchy rozděleny podle dvou nejrozšířenějších diagnostických systémů a následně je v práci uvedena charakteristika jednotlivých poruch autistického spektra. Jako poslední v této kapitole je uvedeno dělení těchto poruch podle převažujícího typu sociálního chování.

Třetí kapitola pojednává o předškolním vzdělávání, které je nejdříve popsáno ve všeobecné rovině – jaké jsou jeho cíle, klíčové kompetence nebo jednotlivé vzdělávací oblasti. Následně je vztaheno k dětem s poruchami autistického spektra. V této kapitole jsou uvedeny i některé zákony a vyhlášky vztahující se k danému tématu. Na konci kapitoly je krátké pojednání o odkladu povinné školní docházky u dětí s poruchami autistického spektra.

Čtvrtá kapitola popisuje základní vzdělávání, nejdříve obecně (například jeho cíle, klíčové kompetence nebo vzdělávací oblasti) a poté u dětí s poruchami autistického spektra. Tato kapitola obsahuje také některé vybrané zákony a vyhlášky, které souvisejí s tématem této kapitoly. Jako poslední jsou v kapitole uvedeny základní informace o individuálním vzdělávacím plánu.

Další kapitola se věnuje tématu školní zralosti a školní připravenosti, kde jsou tyto dva pojmy, které se někdy navzájem překrývají, definovány a stručně charakterizovány. Jako první je v práci popsána školní zralost, protože do určité míry podmiňuje úroveň školní připravenosti. Školní zralost i školní připravenost jsou rozděleny do jednotlivých oblastí, které lze najít v odborné literatuře.

V následujících dvou kapitolách jsou uvedené cíle a výzkumné otázky této bakalářské práce, metoda sběru dat, organizace výzkumného šetření a charakteristika výzkumného vzorku.

V několika posledních kapitolách jsou popsány výsledky šetření, interpretace zjištěných dat, diskuze a doporučení pro pedagogy mateřských škol speciálních, na které oblasti školní připravenosti, by se mohli více zaměřit u dětí s poruchami autistického spektra. V závěru jsou stručně shrnuty výsledky šetření této práce.

1 Poruchy autistického spektra

Pojem autismus, který označuje skupinu poruch autistického spektra, se v posledních letech dostal více do podvědomí široké veřejnosti. Důvodem je velké množství snadno dostupné odborné literatury, ale i publikací psaných rodiči dětí s poruchami autistického spektra a článků v časopisech či na internetu.

Pojem autismus je odvozený z řeckého slova „autos“, které znamená „sám“. Jako první použil tento termín švýcarský psychiatr Eugen Bleuler v roce 1911 při popisu psychopatologie schizofrenie. Pojmenoval tímto termínem jeden ze symptomů, který pozoroval u pacientů se schizofrenií. Za prvního, kdo popsal autismus v psychiatrické literatuře, je považován americký psychiatr rakouského původu Leo Kanner. V roce 1943 vyšel jeho článek „Autistické poruchy afektivního kontaktu“, ve kterém Leo Kanner popisuje výsledky svého pozorování 11 dětí, u kterých se objevovaly shodné rysy chování, ovšem nesplňovaly kritéria v té době známých psychiatrických nemocí. Leo Kanner popisoval tyto děti jako osamělé, žijící ve vlastním světě, bez zájmu o lidi ve svém okolí (Opatřilová in Pipeková et al., 2010).

O rok později, v roce 1944, popsal vídeňský psychiatr Hans Asperger ve své publikaci „Autističtí psychopati v dětství“ skupinu dětí s podobnými příznaky jako popsal ve své práci Leo Kanner. U těchto dětí se objevovaly problémy v komunikaci, v sociální interakci a také v oblasti zájmů, které byly podle jeho popisu stereotypní. O několik desetiletí později byl termín autistická psychopatie nahrazen termínem Aspergerův syndrom.

Termín Aspergerův syndrom poprvé použila v roce 1981 britská lékařka Lorna Wingová, která se podstatně zasloužila o rozšíření znalostí z psychopatologie poruch autistického spektra. V sedmdesátých letech vymezila problémové oblasti, které jsou důležité pro správnou diagnózu. Během svého života napsala mnoho odborných knih a příruček s radami pro rodiče dětí s touto diagnózou (Thorová, 2016).

V dnešní době jsou poruchy autistického spektra zařazovány podle mezinárodní klasifikace nemocí mezi pervazivní vývojové poruchy. Thorová (2016, s. 59) vymezuje pojem pervazivní vývojové poruchy takto: „*Pervazivní vývojové poruchy (Pervasive Developmental Disorders – PDDs) patří k nejzávažnějším poruchám dětského mentálního vývoje. Slovo pervazivní znamená všepromikající a vyjadřuje fakt, že vývoj*

dítěte je narušen do hloubky v mnoha směrech. V důsledku vrozeného postižení mozkových funkcí, které dítěti umožňují komunikaci, sociální interakci a symbolické myšlení (fantazii), dochází k tomu, že dítě nedokáže vyhodnocovat informace stejným způsobem jako děti stejné mentální úrovně. Vnímá, prožívá a tudíž se i chová jinak. Pro syndromy, které tvoří jednotlivé nozologické jednotky, je charakteristická značná variabilita symptomů. Pervazivní vývojové poruchy diagnostikujeme bez ohledu na přítomnost či nepřítomnost jakékoli jiné přidružené poruchy či nemoci, což znamená, že autismus se může pojít s jakoukoli jinou nemocí či poruchou.“

Z předchozího textu je jasně patrné, že pojmy jako autismus, poruchy autistického spektra či pervazivní vývojové poruchy během posledních desetiletí procházely změnami, vyvíjely se a patrně se budou vyvíjet i nadále díky novým zjištěním, jak v oblasti lékařské, tak i v oblasti psychologické.

Lidé s poruchami autistického spektra mají problémy ve třech oblastech. Jedná se o problémy v oblasti sociální interakce a sociálního chování, v oblasti komunikace a v oblasti představitosti, zájmech a ve hře, které se nazývají jako triáda problémových oblastí poruch autistického spektra.

1.1 Triáda problémových oblastí poruch autistického spektra

- Sociální interakce a sociální chování

Již od prvních týdnů života můžeme u dětí pozorovat sociální chování, které se upevňuje s každým měsícem vývoje a tvoří základ pro rozvoj dalších dovedností (Hrdlička, Komárek, 2014). Lidé s poruchami autistického spektra mají narušené sociální chování již od raného věku, což způsobuje opoždění vývoje v této oblasti. Projevem může být například odtažitě chování při snaze okolí navázat sociální kontakt nebo naopak snaha navázat kontakt s každým v okolí bez respektování jakýchkoliv pravidel společenského chování.

U osob s poruchami autistického spektra, zejména u dětí, můžeme pozorovat nezáměr o oční kontakt či vyhýbání se mu. Thorová (2016, s. 63) ve své knize uvádí, že „*porucha sociální interakce se hloubkou postižení u jednotlivých dětí s poruchami autistického spektra výrazně liší. Jednoznačně lze říci, že sociální intelekt je vždy vůči mentálním schopnostem člověka s poruchou autistického spektra v hlubokém deficitu.*“ Dále uvádí, že většina dětí s poruchami autistického spektra stojí o sociální kontakt, i když to tak na

první pohled nevypadá. Příčinou je nejistota a neschopnost dítěte navázat kontakt přiměřeně, což zcela logicky způsobuje fakt, že pro lidi s poruchami autistického spektra je chování ostatních lidí nečitelné.

- **Komunikace**

Každý jedinec s poruchou autistického spektra má nějakým způsobem omezenou schopnost komunikovat. U dětí i dospělých s poruchami autistického spektra je řeč narušena kvalitativně i kvantitativně. Narušená schopnost komunikace se u lidí s poruchami autistického spektra projevuje jak při porozumění, tak i při vyjadřování. Opožděný vývoj řeči bývá často první odchylkou ve vývoji, které si rodiče u svého dítěte všimnou. V odborné literatuře se dočteme, že až polovina osob s poruchami autistického spektra si nikdy neosvojí řeč natolik, aby sloužila ke komunikaci s ostatními. U těch, které si řeč osvojí, se objevují nápadné odchylky v jejím vývoji. Z celé skupiny osob s poruchami autistického spektra mají nejméně narušenou řeč lidé s Aspergerovým syndromem, kteří mají sice bohatou pasivní slovní zásobu, ale při praktickém používání řeči se projevují problémy (Thorová, 2016).

- **Představivost, zájmy a hra**

Narušená schopnost představivosti do značné míry ovlivňuje vývoj dítěte, protože významnou součástí jejího vývoje tvoří nápodoba. Ta se s věkem rozvíjí a jejím výsledkem je nakonec schopnost plánování. Thorová (2016, s. 119) popisuje, co způsobuje narušená schopnost představivosti, takto: *„Narušení představivosti (imaginace) má na mentální vývoj dítěte negativní vliv v několika směrech. Narušená schopnost imitace a symbolického myšlení způsobuje, že se u dítěte nerozvíjí hra, tedy jeden ze základních stavebních kamenů učení a potažmo celého vývoje.“* Důsledkem jsou zcela odlišné hry, zájmy a trávení volného času dětí s poruchami autistického spektra, než mají jejich vrstevníci.

Díky narušené schopnosti představivosti dochází u dětí s poruchami autistického spektra k vyhledávání činností, které odpovídají dětem mladšího věku. Také dochází k lpění na jednoduchých stereotypních činnostech, ve kterých vyhledávají předvídatelnost (Thorová, 2016).

Celou tuto problémovou oblast ovlivňuje samozřejmě hlavně konkrétní typ poruchy autistického spektra, zda se jedná o mírnou nebo těžkou formu symptomatiky a také

prostředí, ve kterém se jedinec pohybuje. V neposlední řadě jsou dalším ovlivňujícím faktorem lidé, se kterými přichází děti či dospělí do kontaktu.

1.2 Charakteristické projevy poruch autistického spektra

U poruch autistického spektra se jedná o poruchy celoživotní, kdy některé symptomy s věkem mizí nebo se naopak mohou objevovat symptomy nové. Každopádně projevy odlišného vývoje jsou patrné již od raného věku. Většinou se první symptomy objeví již před třetím rokem života dítěte. Každý jedinec s poruchami autistického spektra je jiný. Liší se svým chováním a projevy, myšlením nebo schopností komunikovat. Někteří jsou schopni žít v dospělosti samostatně, někteří potřebují celoživotní asistenci.

Charakteristické jsou problémy s komunikací, stereotypními zájmy a obtížemi v sociálním chování. U osob s poruchou autistického spektra se poměrně často objevují stereotypní vzorce chování, motorická neobratnost a omezené, zúžené zájmy. Jelikož mají jedinci s poruchami autistického spektra narušenou sociální interakci a sociální chování, je jasné, že mají problémy s adaptací ve společnosti. Tyto problémy se projevují v chápání a dodržování obecně uznávaných pravidel ve společnosti.

Dalším charakteristickým projevem poruch autistického spektra je nesnášenlivost změn v režimu. V dětství může docházet k odmítání jídla určité barvy nebo konzistence. Úroveň jemné a hrubé motoriky, stejně jako úroveň grafomotoriky, u dětí s poruchami autistického spektra často odpovídá vývojově mladšímu věku. Poměrně často se u těchto osob objevuje přecitlivělost nebo naopak snížená citlivost na některé smyslové podněty (Thorová, 2016).

2 Klasifikace pervazivních vývojových poruch

Pervazivní vývojové poruchy zahrnují různé charakteristiky a specifika pro jednotlivé poruchy. Z tohoto důvodu vznikly různé diagnostické systémy, které rozdělují pervazivní vývojové poruchy do několika kategorií. Pro srovnání lze uvést dva diagnostické systémy používané k diagnostice poruch autistického spektra, které jsou všeobecně uznávané a nejrozšířenější po celém světě. Jedná se o diagnostický systém podle Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10) a podle Amerického diagnostického a statistického manuálu (DSM-IV). V České republice se při diagnostice vychází z Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10). Thorová (2016, s. 61):

MKN-10 (Světová zdravotnická organizace, 1992)	DSM-IV (Americká psychiatrická asociace, 1994)
Dětský autismus (F84.0)	Autistická porucha (Autistic Disorder)
Rettův syndrom (F84.2)	Rettův syndrom (Rett's Syndrome)
Jiná dezintegrační porucha v dětství (F84.3)	Dětská dezintegrační porucha (Childhood Disintegrative Disorder)
Aspergerův syndrom (F84.5)	Aspergerova porucha (Asperger Disorder)
Atypický autismus (F84.1)	Pervazivní vývojová porucha dále nespecifikovaná (Pervasive Developmental Disorder Not Otherwise Specified – PDD-NOS)
Jiné pervazivní vývojové poruchy (F84.8)	
Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná (F84.9)	
Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby (F84.4)	Není ekvivalent

2.1 Popis jednotlivých poruch autistického spektra

- **Dětský autismus**

U dětského autismu se projevují problémy v celé triádě problémových oblastí poruch autistického spektra. To znamená, že se obtíže vyskytují jak v sociální interakci a sociálním chování, tak i v oblasti komunikace a také v představivosti, zájmech a hře.

Problémy se projevují minimálně v jedné z těchto oblastí ještě před třetím rokem života dítěte. U dětského autismu bývá stupeň závažnosti různý, od mírné formy (málo mírných symptomů) až po formy těžké (velké množství závažných symptomů). Ve většině případů se dětský autismus pojí s mentálním postižením. Projevy typické pro autismus se s věkem dětí mění.

Kromě obtíží v triádě problémových oblastí poruch autistického spektra se mohou u lidí s touto diagnózou objevovat další dysfunkce, které se mohou navenek projevovat odlišným až bizarním chováním. Dětský autismus se diagnostikuje bez ohledu na přítomnost nebo nepřítomnost jiné poruchy a je možné jej diagnostikovat v každé věkové skupině (Thorová, 2016).

- **Atypický autismus**

Thorová (2016, s. 184-185) definuje atypický autismus jako *„velmi heterogenní diagnostickou jednotku, která tvoří součást autistického spektra. Dítě splňuje jen částečně diagnostická kritéria daná pro dětský autismus. Nicméně u dítěte najdeme řadu specifických sociálních, emocionálních a behaviorálních symptomů, které se s potížemi, jež mají lidé s autismem, shodují. Lze říci, že atypický autismus je zastřešujícím termínem pro část osob, na které by se hodil vágní diagnostický výrok autistické rysy či sklony.“*

Thorová (2016, s. 186) uvádí, že atypický autismus se zpravidla diagnostikuje pokud:

- a. První symptomy autismu byly zaznamenány až po třetím roce života. Tato situace je vzácná, ale vzhledem k heterogenitě příčin vzniku autismu možná.
- b. Abnormní vývoj je zaznamenán ve všech třech oblastech diagnostické triády, nicméně způsob vyjádření, tíže a frekvence symptomů nenaplnuje diagnostická kritéria.
- c. Není naplněna diagnostická triáda. Jedna z oblastí není primárně a výrazně narušena.
- d. Autistické chování se přidružuje k těžké a hluboké mentální retardaci. Můžeme pozorovat některé symptomy jednoznačně typické pro autismus, mentální věk je nízký (obvykle méně než 15 měsíců).

- **Aspergerův syndrom**

Prvním, kdo popsal Aspergerův syndrom byl vídeňský psycholog Hans Asperger v roce 1944. Původní termín však nebyl Aspergerův syndrom, ale autistická psychopatie. Termín Aspergerův syndrom použila jako první britská lékařka Lorna Wingová v roce 1981.

Aspergerův syndrom bývá někdy označován také jako sociální dyslexie. Tato porucha je vždy bez mentálního postižení, což ovšem nezaručuje samostatnost osob s tímto syndromem v dospělosti. Aspergerovým syndromem trpí převážně chlapci. S Aspergerovým syndromem se často pojí problémové chování, které ovšem v žádném případě není jeden ze symptomů, ale jedná se pouze o přidružený problém. Lidé s Aspergerovým syndromem špatně snáší jakékoli změny. Děti s touto poruchou mohou mít opožděný vývoj řeči, ale také nemusí. Okolo pátého roku mluví již plynule a mají dostatečnou slovní zásobu. Řeč však bývá často mechanická, děti často používají výrazy pochycené z rozhovorů dospělých. Problémy v sociálním chování jsou způsobeny obtížným chápáním pravidel společenského chování a doslovným chápáním vtipů, nadsázky či ironie. Lidé s Aspergerovým syndromem lpí na tématech, které jsou pro ně zajímavé, bez ohledu na zájem okolí.

Aspergerův syndrom můžeme rozdělit na nízko funkční a vysoce funkční, přičemž vysoce funkční Aspergerův syndrom má lepší prognózu (Thorová, 2016).

- **Jiná dezintegrační porucha v dětství**

Diagnóza jiná dezintegrační porucha v dětství odpovídá diagnóze dětská dezintegrační porucha podle amerického diagnostického a statistického manuálu.

Theodore Heller popsal tuto poruchu jako první a to v roce 1908. Dříve byla tato porucha označována jako infantilní demence, Hellerův syndrom nebo dezintegrační psychóza (Hrdlička, Komárek, 2014).

Pro jinou dezintegrační poruchu v dětství je charakteristický normální vývoj minimálně do dvou let věku dítěte. Poté dochází k výraznému regresu již získaných schopností. Jedná se o ztrátu dovedností v oblasti komunikace a sociální interakce. I přesto, že po období regresu může dojít k určitému zlepšení ztracených dovedností, dítě s touto diagnózou se už nikdy nedostane na úroveň normálního vývoje. U této poruchy se

mohou přidat záchvaty vzteku, problémy se spánkem, úzkost či přecitlivělost na sluchové podněty.

- **Jiné pervazivní vývojové poruchy**

Tato kategorie se v Evropě příliš často nepoužívá. Důvodem je to, že u této poruchy nejsou přesně vymezená diagnostická kritéria. U jiné pervazivní vývojové poruchy se sice jedná o narušení v oblasti komunikace, sociální interakce a hry, ale nejedná se o narušení v takové míře, aby splňovalo kritéria pro diagnózu autismu nebo atypického autismu. Tato diagnóza je obvyklá u dětí s narušenou schopností představitivosti a dětí s těžšími poruchami aktivity a pozornosti.

- **Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná**

Diagnóza pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná se používá jako přechodná diagnóza u dětí v raném a předškolním věku, kdy je stále ještě předpoklad, že porucha není ještě úplně zformovaná.

- **Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby**

Tuto poruchu je možné najít jen v klasifikačním systému mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10), v americkém diagnostickém a statistickém manuálu pro ní není ekvivalent. Vyznačuje se, jak už název napovídá, mentální retardací s IQ nižším než 50, hyperaktivitou a stereotypními pohyby.

- **Rettův syndrom**

Rettův syndrom popsal jako první rakouský neurolog Andreas Rett v roce 1966. Tento syndrom se vyskytuje pouze u dívek. Jedná se o neurodegenerativní onemocnění, které je spojeno s mentální retardací. Tato porucha má negativní dopad na somatické, motorické a psychické funkce. Základní symptomy Rettova syndromu tvoří ztráta kognitivních schopností, ataxie (porucha koordinace pohybů) a apraxie (v tomto případě se jedná o ztrátu schopnosti účelně pohybovat rukama) (Thorová, 2016).

Černá a kolektiv (2008, s. 91) definuje Rettův syndrom jako „*pervazivní vývojovou poruchu spojenou s těžkým progresivním neurologickým postižením. Lze jej laboratorně odhalit, ale dostupnost je značně omezena. Mezi společnými tělesnými znaky je zpomalený růst hlavy, stereotypní krouživé pohyby rukou (naznačující mytí rukou), nedostatečné zvykové pohyby, problémy s dýcháním, ztráta řeči.*“

2.2 Klasifikace podle převažujícího typu sociálního chování

Poruchy autistického spektra lze dělit také podle projevů sociálního chování. První čtyři typy sociálního chování (typ osamělý, pasivní, aktivně – zvláštní a formální) popsala britská lékařka Lorna Wingová, pátý typ (smíšený – zvláštní) doplňuje ve své knize Thorová (2016).

- Typ osamělý

Jedinec s tímto typem sociálního chování nemá skoro žádný zájem o fyzický ani sociální kontakt, nevyhledává společnost druhých lidí ani přátele. Děti s tímto typem chování jsou uzavřené, nepozorují své okolí a neprojevují jakýkoli zájem o své vrstevníky. Mívají také snížený práh bolesti, nevyhledávají útěchu u svých blízkých.

- Typ pasivní

Tento typ osob s poruchou autistického spektra nepodněcuje sociální kontakt, ale ani se mu přímo nevyhýbá. Většina umí projevit své potřeby. Fyzický kontakt má ráda většina osob s tímto typem chování. Mají ovšem sníženou schopnost empatie, sdílení radosti se svým okolím či sníženou schopnost požádat o pomoc.

- Typ aktivní – zvláštní

U tohoto typu osob s poruchou autistického spektra dochází k navazování sociálního kontaktu, který bývá často nepřiměřený (nedodržování intimní vzdálenosti, lpění na vlastních zájmech při komunikaci atd.). Jejich chování bývá pro společnost problematické a obtěžující. Důvodem je jejich obliba jednoduchých sociálních rituálů, problémy v chápání aktuální sociální situace a omezená schopnost chápat pravidla společenského chování.

- Typ formální, afektovaný

Tento typ chování je charakteristický pro osoby s autismem, kteří mají vyšší IQ. Jejich vyjadřovací schopnosti jsou na dobré úrovni, ovšem řeč je příliš formální a v dětství neodpovídá věku. Problém představuje snížená schopnost pochopit nadsázku, ironii či vtip. Vyžadují také přesné dodržování pravidel, přičemž jejich porušení často vyvolává vztek nebo agresi vůči osobě, která pravidla porušila.

- Typ smíšený - zvláštní

U jedince s tímto typem je sociální chování nevyvážené. Kvalita kontaktu záleží na konkrétní sociální situaci a na okolním prostředí, ve kterém se jedinec nachází. Znakem tohoto typu sociálního chování jsou naučené fráze, memorování či vyžadování přesného dodržování pravidel. Problémové chování se u dětí častěji vyskytuje více vůči cizím lidem než vůči rodičům.

3 Předškolní vzdělávání

Předškolní vzdělávání se v České republice řídí zákonem č. 56/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Podle tohoto zákona se předškolní vzdělávání může uskutečňovat v běžných mateřských školách, v mateřských školách pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, na přípravném stupni základní školy speciální nebo v přípravných třídách základní školy pro děti se sociálním znevýhodněním.

Do mateřských škol jsou obvykle přijímány děti od tří do šesti (sedmi) let věku. S účinností od 1. 1. 2017 je předškolní vzdělávání od počátku školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne pátého roku věku, do zahájení povinné školní docházky, povinné (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2017, s. 6). Povinný poslední ročník předškolního vzdělávání se vztahuje na všechny děti, výjimku tvoří pouze děti s hlubokým mentálním postižením.

Předškolní výchova v institucionální podobě je velmi důležitá pro dítě nejen v jeho předškolním věku, ale i pro celý jeho život. Podstatným úkolem předškolního vzdělávání je co nejvíce podporovat individuální rozvoj dítěte. Měla by doplňovat výchovu v rodině a poskytovat dítěti mnohostranně podnětné prostředí. Prostor mateřské školy by mělo dětem pomoci dosáhnout školní připravenosti a připravit je na vzdělávání v základní škole. V mateřské škole jsou na dítě kladeny nároky odlišné od domácího prostředí, na které bylo dítě doposud zvyklé, dítě se musí přizpůsobit určitému dennímu režimu a pravidlům mateřské školy, k rodičovské autoritě se přidává i autorita učitele. Dále si musí zvyknout na větší kolektiv dětí a je vedeno k větší samostatnosti.

V mateřských školách probíhá vzdělávání podle školního vzdělávacího programu, který si každá mateřská škola vytváří sama. Školní vzdělávací program musí být v souladu s rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání, který vydává ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání vymezuje, mimo jiné, organizaci předškolního vzdělávání, vzdělávací obsah, cíle a klíčové kompetence. Klíčové kompetence jsou předpokládané vědomosti a dovednosti, které jsou důležité pro rozvoj osobnosti dítěte. V předškolním vzdělávání se jedná o kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence

komunikativní, kompetence sociální a personální a poslední kompetence činnostní a občanské. Osvojení si klíčových kompetencí je složitý proces, který začíná v předškolním vzdělávání a trvá po celý život. Vzdělávací obsah je v rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání rozdělen do pěti oblastí, z nichž každá oblast zahrnuje dílčí cíle a očekávané výstupy. Jedná se o oblasti:

- Dítě a jeho tělo
- Dítě a jeho psychika
- Dítě a ten druhý
- Dítě a společnost
- Dítě a svět

Rodiče dětí navštěvujících mateřské školy a učitelé základních škol očekávají, že budou tyto děti vybaveny základními kompetencemi budoucího školáka. To znamená, že budou ovládat určité dovednosti, znalosti a návyky, které jsou podstatné pro úspěšný vstup do školy (Kropáčková, 2008).

3.1 Předškolní vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra

Předškolní vzdělávání má dětem s poruchami autistického spektra zajistit včasnou speciálně pedagogickou péči. Zařazení dětí s poruchami autistického spektra do vhodného typu školy ovlivňují různé faktory. Jedná se např., o jaký konkrétní typ poruchy se jedná, o míru a množství symptomů, další přidružené poruchy a o stupeň vývoje, ve kterém se dítě nachází. Děti s poruchami autistického spektra mohou být v rámci inkluze zařazeny do běžné mateřské školy nebo mohou navštěvovat mateřskou školu speciální. V obou případech mají nárok na poskytování bezplatných podpůrných opatření, která jsou charakterizována ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Mezi podpůrná opatření patří např. vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, využití asistenta pedagoga či poradenská pomoc školy a školského poradenského zařízení.

Nejčastěji jsou tyto děti zařazovány do mateřských škol speciálních, které jsou určeny dětem s mentálním postižením nebo do mateřských škol logopedických (Bazalová, 2017). Výhodou těchto zařízení je snížený počet žáků ve třídě a nabídka různých terapií, které tyto školy nabízejí. Jedná se například o canisterapii, muzikoterapii či arteterapii.

Žáci s poruchami autistického spektra bývají většinou vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, který je vypracován podle jejich individuálních potřeb.

Při vzdělávání dětí s poruchami autistického spektra je důležité vytvořit co nejoptimálnější podmínky pro rozvoj jejich osobnosti, ke komunikaci, k učení a k dosažení co možná největší míry samostatnosti. Je důležité správně rozčlenit prostor ve třídě a vizualizovat prostor a čas, což zvyšuje samostatnost u dětí s poruchami autistického spektra. U těchto dětí je kladen důraz na individuální přístup, protože každé dítě s poruchou autistického spektra je jiné. Co je vhodné pro jedno dítě, nemusí být nutně vhodné i pro druhé dítě. Hlavní vzdělávací činnost je zaměřena na rozvoj kognitivních, komunikačních, sociálních a fyzických dovedností.

3.1.1 Odklad povinné školní docházky

Mnoho dětí s poruchou autistického spektra není ještě v šesti letech dostatečně zralých a připravených na povinnou školní docházku. Z tohoto důvodu dochází k odkladu jejich povinné školní docházky o jeden rok. Žádost o odklad školní docházky musí být podložena doporučením příslušného školského poradenského zařízení. Jestliže se u žáka v průběhu prvního roku školní docházky projeví nedostatečná školní připravenost, může ředitel školy dodatečně dítěti odložit povinnou školní docházku o jeden rok, pokud s tím souhlasí zákonní zástupci dítěte. Při odkladu povinné školní docházky může být dítě zařazeno do přípravného stupně základní školy speciální, kde se může lépe připravit na přechod z předškolního vzdělávání na povinnou školní docházku v základní škole (Čadilová, Žampachová, 2008).

4 Základní vzdělávání a děti s poruchami autistického spektra

Základní vzdělávání se v České republice, stejně jako předškolní vzdělávání, řídí zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Podle tohoto zákona se základní vzdělávání může uskutečňovat v běžných základních školách nebo v základních školách speciálních.

Vzdělávání v základních školách probíhá podle školního vzdělávacího programu, který si každá škola vytváří sama a který musí být v souladu s rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání vydávaným ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Rámcový vzdělávací program stanovuje cíle, formy, délku a povinný obsah vzdělávání. Mimo to obsahuje i podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, které jim například umožňují vzdělávání v běžné základní škole za pomoci podpůrných opatření, která jsou poskytována bezplatně. Podpůrná opatření jsou charakterizována ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných a patří mezi ně například vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, poradenská pomoc školy a školského poradenského zařízení či využití asistenta pedagoga.

Vzdělávání v základní škole navazuje na předškolní vzdělávání a na výchovu v rodině. Jeho hlavním cílem je „*utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání*“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2017, s. 8). Klíčové kompetence v základním vzdělávání jsou kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a poslední jsou kompetence pracovní. Osvojení si těchto kompetencí je dlouhý proces, který trvá po celý život člověka. V rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (2017, s. 14) je také rozdělen vzdělávací obsah do devíti vzdělávacích oblastí:

- Jazyk a jazyková komunikace
- Matematika a její aplikace
- Informační a komunikační technologie
- Člověk a jeho svět
- Člověk a společnost
- Člověk a příroda

- Umění a kultura
- Člověk a zdraví
- Člověk a svět práce

Základní škola má 9 ročníků, které se dělí na 1. stupeň, kde je kladen důraz na rozvíjení individuálních potřeb a zájmů žáků a na 2. stupeň, na kterém má vzdělávání pomoci žákům získat vědomosti a dovednosti pro umožnění dalšího učení. Při vzdělávání na základní škole je důležité vytvořit co nejlepší podmínky pro vývoj a dosažení maximálních výsledků všech žáků. Dokončením běžné základní školy získá žák základní vzdělání, po dokončení základní školy speciální získá žák základy vzdělání.

Školský zákon stanovuje, že žáci s poruchami autistického spektra mohou být vzdělávání v běžné základní škole nebo v případě poruch autistického spektra se souběžným mentálním postižením se mohou vzdělávat v základní škole speciální. Ta má na rozdíl od běžné základní školy 10 ročníků, které se dělí na 1. stupeň (1. – 6. ročník) a na 2. stupeň (7. - 10. ročník). Vzdělávání v základní škole speciální se uskutečňuje na základě žádosti zákonného zástupce dítěte a na doporučení školského poradenského zařízení.

Žáci s poruchou autistického spektra při svém vzdělávání potřebují podpůrná opatření, která zahrnují například využití asistenta pedagoga nebo úpravu obsahu, forem, metod a hodnocení.

Děti s poruchou autistického spektra mohou před zahájením povinné školní docházky navštěvovat přípravný stupeň základní školy speciální. Ten mohou rodiče dětí s autismem využít k přípravě na základní vzdělávání i v případě odkladu povinné školní docházky jejich dítěte.

V době zahájení povinné školní docházky je stanovena diagnóza již u většiny dětí s poruchou autistického spektra. Při výběru a zařazování dítěte s poruchou autistického spektra do vhodného typu školy je rozhodujícím faktorem samozřejmě diagnóza, míra symptomatiky, přítomnost či nepřítomnost mentálního postižení, nerovnoměrný vývoj a také problémové chování. Švarcová (2012, s. 77) uvádí, že „*žáci s autismem tvoří specifickou skupinu žáků vzdělávaných v našem školství. Úroveň jejich rozumových schopností je individuálně odlišná a její přesné stanovení bývá vzhledem k nízké úrovni komunikačních schopností velmi obtížné.*“ Kromě toho dalším problémem je to, že děti

s poruchou autistického spektra přijímají informace ze svého okolí velmi málo nebo je nepřijímají vůbec a také mají proměnlivé projevy chování. Proto je velmi důležitý při vzdělávání těchto dětí individuální přístup a vytvoření takového prostředí a podmínek ke vzdělávání, které budou příjemné pro žáka s poruchou autistického spektra i pro učitele či asistenta pedagoga. Prostředí, ve kterém se žák s poruchou autistického spektra pohybuje, by mělo být přehledné a nemělo by v něm docházet k častým a zásadním změnám. Pro úspěšné vzdělávání je důležité vytvořit individuální vzdělávací plán, ve kterém je stanoven obsah, konkrétní cíle, formy a metody výuky s ohledem na úroveň schopností žáka s poruchou autistického spektra. Ve vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra je důležitá struktura a vizualizace prostoru a času, což podporuje jejich nezávislost a samostatnost.

4.1 Individuální vzdělávací plán

Při vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra se využívá individuální vzdělávací plán, který se vypracovává na základě žádosti zákonného zástupce žáka a doporučení školského poradenského zařízení a je důležitý pro vzdělávání těchto žáků. Základem při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu jsou výsledky vyšetření, pedagogická diagnostika a doporučení pedagogicko-psychologické poradny. Stanovení vývojové úrovně dítěte v jednotlivých oblastech je důležité pro funkčnost individuálního vzdělávacího plánu. K jeho vypracování dochází většinou ještě před zahájením školního roku, během kterého je možné tento plán upravovat a doplňovat. V individuálním vzdělávacím plánu je stanoven obsah, cíle, formy a metody výuky a také způsob hodnocení výsledků žáka. U žáků s poruchou autistického spektra není možné porovnávat výkon s jejich spolužáky, proto bývá vyhodnocování plnění individuálního vzdělávacího plánu velmi těžké. Všechny náležitosti individuálního vzdělávacího plánu vymezuje vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

5 Školní zralost a školní připravenost

Pojmy školní zralost a školní připravenost sice někteří autoři odborných publikací nerozlišují, ale i přesto lze najít poměrně dost definic těchto dvou pojmů. Úkolem testů školní zralosti a školní připravenosti je zjišťovat, jestli je dítě dostatečně zralé a připravené na povinnou školní docházku a její nároky, které jsou na něj kladeny již od prvních dnů nástupu do základní školy. I když se tyto dva pojmy někdy navzájem překrývají a školní připravenost je více méně do určité míry podmíněná školní zralostí, je mezi nimi určitý rozdíl. Pro lepší orientaci v těchto dvou pojmech lze uvést některé definice z odborné literatury.

Psychologický slovník (Hartl, Hartlová, 2015, s. 708) definuje školní zralost jako „*způsobilost dítěte absolvovat školní vyučování; předpokládá urč. rozvoj jazyka a myšlenkových operací, schopnost aktivní pozornosti, soustředění i urč. úroveň soc. dovedností.*“ Kropáčková (2008, s. 12), která zahrnuje do definice školní zralosti i nutnost zvládnutí požadavků výuky, ve své knize uvádí, že „*školní zralost je charakterizována jako stav dítěte, který zahrnuje jeho zdravotní, psychickou i sociální způsobilost začít školní docházku a zvládnout požadavky výuky. Jedná se o výsledek biologického zrání nervového systému a celé dosavadní zkušenosti dítěte.*“ Obecně lze tedy říci, že školní zralost znamená dosažení určitého vývojového stupně ve fyzické, psychické, sociální a emocionální oblasti. Vývoj v těchto oblastech musí být na takové úrovni, aby dítě zvládlo všechny nároky, které na něj klade povinná školní docházka a zvládlo se tak úspěšně zapojit do procesu vzdělávání na základní škole.

Školní připravenost „*školní připravenost je chápána jako aktuální stav rozvoje osobnosti dítěte ve všech oblastech s přihlédnutím k vnitřním vývojovým předpokladům i vnějším výchovným podmínkám.*“ (Kropáčková, 2008, s. 15). Bednářová, Šmardová (2015, s. 2) ve své knize uvádějí, že školní připravenost „*v podstatě zahrnuje kompetence v oblasti kognitivní, emocionálně-sociální, pracovní a somatické, které dítě nabývá a rozvíjí učením, sociální zkušeností (zejména v MŠ).*“ Obecně lze tedy říci, že školní připravenost je ovlivněna učením, výchovou a prostředím, ve kterém se dítě pohybuje. Z toho vyplývá, že nejdůležitějším hlediskem ve školní připravenosti jsou sociální dovednosti dítěte. Školní připravenost ovlivňují také rodiče dítěte, respektive jejich postoj ke škole a to, jakou hodnotu má pro ně vzdělání.

Z uvedených definic vyplývá, že rozdíl mezi školní zralostí a školní připraveností je v tom, že u školní zralosti jde hlavně o úroveň dozrávání centrální nervové soustavy, což není možné ovlivnit. Kdežto školní připravenost je ovlivněna výchovou, učením a vlivem okolního prostředí, což jsou faktory, které je možné určitým způsobem ovlivnit.

5.1 Školní zralost

Jedním z předpokladů zvládnutí povinné školní docházky a nároků, které na dítě klade, je dosažení určitého stupně zralosti. Dítě, které není dostatečně zralé, si hůře zvyká na školní docházku, je více unavené a také méně soustředěné, což může způsobit vytvoření negativního postoje ke škole. Nezralost se může projevat i v hodnocení práce a dítě tak může získat pocit selhání a vlastní neschopnosti, což může negativně ovlivnit celé jeho budoucí vzdělávání.

U školní zralosti se uvádějí nejčastěji oblasti fyzická (tělesná), kognitivní (rozumová), sociální a emocionální zralost.

a) Fyzická (tělesná) zralost

Fyzickou zralost a celkový zdravotní stav dítěte, zda není dlouhodobě nebo chronicky nemocné nebo netrpí nějakými tělesnými vadami, posuzuje pediatr. V této oblasti se také posuzuje věk dítěte, výška a hmotnost, dále úroveň pohybové koordinace, jemné a hrubé motoriky, a zda je vyhraněná laterálita.

b) Kognitivní (rozumová) zralost

U kognitivní (rozumové) zralosti je důležitý rovnoměrný vývoj a dostatečná rozumová úroveň a to z toho důvodu, aby si dítě zvládlo osvojit základy čtení, psaní a počítání. Oblasti, ve kterých je důležitý rovnoměrný vývoj, jsou hrubá a jemná motorika, grafomotorika, řeč, zrakové a sluchové vnímání, vnímání prostoru a času, základní matematické představy.

c) Sociální a emocionální zralost

V oblasti sociální a emoční zralosti je důležité, aby bylo dítě schopné určitým způsobem ovládat své chování a emoce, navazovat vztahy se spolužáky, dokázalo přijmout autoritu učitele a respektovalo normy společenského chování. Dále je důležité, aby dítě umělo spolupracovat s ostatními, ale bylo zároveň i schopné samostatně pracovat. Podstatné je také to, zda je dítě schopné přijmout roli žáka základní školy a zároveň roli

spolužáka. Emoční a sociální zralost předpokládá schopnost řešit drobné konflikty se spolužáky.

5.2 Školní připravenost

Pro zvládnutí přechodu z předškolního vzdělávání do základního vzdělávání je u dětí důležitá školní připravenost, která má vliv na to, zda bude tento přechod úspěšný a jestli si dítě vytvoří kladný vztah ke školní práci a k učení. Při nedostatečné školní připravenosti, která se může projevat ve zhoršeném zvládnutí nároků školy nebo v hodnocení, důsledkem čehož může mít dítě problémy se začleněním se do skupiny, si může dítě vytvořit negativní postoj k učení a ke škole, což negativně ovlivní jeho budoucí vzdělávání.

Školní připravenost jsou v podstatě znalosti a dovednosti, které dítě získává prostřednictvím učení a sociální zkušenosti především v mateřské škole (pokud ji navštěvuje), ale i v rodině a v okolním prostředí. Schopnost osvojení si těchto znalostí a dovedností jsou ovšem podmíněné zráním centrální nervové soustavy.

V literatuře lze najít různé dělení školní připravenosti. V některých publikacích je školní připravenost rozdělena na oblast somatickou, kognitivní, emocionálně-sociální a pracovní. V jiných je pro změnu rozdělena jen na oblast fyzickou (tělesnou), psychickou a sociální. (Bednářová, Šmardová, 2015; Kropáčková, 2008).

- Fyzická (tělesná) připravenost

Jedním ze znaků dostatečné školní připravenosti ve fyzické oblasti je, že dítě dokáže zachovat správné držení těla při sezení v lavici během vyučování. V této oblasti se především očekává zvládnutí nároků školy, určité pohybové dovednosti a prostorová orientace. Dalšími předpoklady školní připravenosti v této oblasti jsou například:

- Správný úchop tužky
- Vyhraňená laterálita
- Koordinace oka a ruky
- Zvládnutí sebeobsluhy a osobní hygieny
- Schopnost pojmenovat části těla

- Psychická připravenost

V oblasti psychické připravenosti jsou důležité zejména poznávací schopnosti dítěte. Mezi tyto schopnosti patří udržení pozornosti, rozlišování tvarů a barev, orientace v prostoru (např. vpravo-vlevo, nad-pod) nebo porovnávání předmětů podle určitého kritéria. Významnou roli hraje v této oblasti také řeč, dítě by mělo mít odpovídající slovní zásobu a správnou výslovnost.

- Sociální připravenost

Do této oblasti školní připravenosti spadá i emocionální připravenost dítěte na školu. Od dětí, které jsou v této oblasti dostatečně připraveny na školní docházku, se očekává především schopnost odloučit se na určitou dobu od rodičů a blízkých osob, respektování základních společenských norem chování a přijetí rolí související se školním prostředím a přizpůsobení chování dané roli. Mezi další předpoklady sociální připravenosti patří samostatnost a sebeobsluha. Dalšími znaky školní připravenosti v oblasti sociální jsou:

- Schopnost řešit menší konflikty
- Schopnost zvládat občasné drobné neúspěchy
- Orientace v hodnotovém systému
- Odolnost vůči přiměřené zátěži
- Adekvátní chování vůči učiteli a spolužákům

Některé děti však nejsou ve věku, kdy by měly nastoupit do základní školy, ještě dostatečně připravené na povinnou školní docházku. Tyto děti dostávají odklad povinné školní docházky o jeden rok, který by měly maximálně využít k přípravě na vzdělávání v základní škole. Kolláriková, Pupala a kol. (2001, s. 221, 222) uvádějí některé skupiny dětí, které nejsou dostatečně připravené, jedná se o „*děti výrazně retardované, děti s mírně podprůměrně rozvinutými dispozicemi, děti „klasicky“ nezralé, děti s nerovnoměrným vývojem jednotlivých psychických funkcí*“.

6 Cíl bakalářské práce a výzkumné otázky

- Cíl bakalářské práce

Cílem této bakalářské práce je zjistit, jaká je míra školní připravenosti při nástupu do základní školy u žáků s poruchami autistického spektra, kteří prošli vzděláváním v mateřských školách speciálních v Praze, a to z pohledu učitelů základních škol.

Dílčím cílem je zjistit, na které oblasti školní připravenosti u žáků s poruchami autistického spektra, by se měli, dle názorů dotazovaných pedagogů, zaměřit v mateřských školách speciálních.

- Hlavní výzkumná otázka

Jaká je míra školní připravenosti u žáků s poruchami autistického spektra, kteří prošli vzděláváním v mateřských školách speciálních?

- Dílčí výzkumné otázky

1. Nakolik jsou děti s poruchami autistického spektra připraveny na školní docházku v oblasti fyzické?
2. Nakolik jsou děti s poruchami autistického spektra připraveny na školní docházku v oblasti psychické?
3. Nakolik jsou děti s poruchami autistického spektra připraveny na školní docházku v oblasti sociální?
4. Která oblast školní připravenosti je pro pedagogy nejdůležitější?

7 Metoda sběru dat

Pro realizaci výzkumného šetření využívá tato bakalářská práce kvalitativní metodu získávání dat, která je nejvhodnější metodou pro utvoření obrazu v oblasti dané problematiky. K výzkumnému šetření je v práci pro získání potřebných dat využit polostrukturovaný rozhovor, který je tvořen 23 otevřenými otázkami. Tyto otázky jsou pro srozumitelnější výsledky a interpretaci dat rozděleny do tří oblastí, jedná se o fyzickou, psychickou a sociální oblast školní připravenosti.

V úvodu rozhovoru byly kladeny demografické otázky zaměřené na aprobaci a praxi dotazovaných pedagogů, hlavní část rozhovoru sledovala názory a pohled pedagogů na školní připravenost žáků s poruchami autistického spektra, kteří prošli vzděláváním v mateřských školách speciálních v Praze.

Organizace šetření

Získat dostatek pedagogů k uskutečnění šetření pro tuto bakalářskou práci nebylo úplně snadné. Nejdříve byli osloveni ředitelé jednotlivých škol mailem, který obsahoval i přílohu s otázkami pro pedagogy. Z několika škol přišla odmítavá odpověď a ostatní nereagovaly vůbec, proto následovalo rozhodnutí tyto školy kontaktovat znovu a raději telefonicky. Opět se objevilo více odmítavých odpovědí, ale naštěstí se našlo několik škol, ve kterých byli pedagogové ochotni poskytnout odpovědi do rozhovoru pro šetření v této bakalářské práci.

Z časových možností probíhaly rozhovory s jednotlivými pedagogy vždy v dané škole v době během vyučování v odděleném prostoru od třídy. Před začátkem rozhovoru byli všichni respondenti informováni o nahrávání rozhovoru a v případě zájmu si mohli také před začátkem rozhovoru projít dané otázky. Všichni učitelé, kteří souhlasili s poskytnutím rozhovoru, byli velmi ochotní pomoci se získáním potřebných dat pro výzkumné šetření v této bakalářské práci.

Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek v této bakalářské práci tvořilo osm pedagogů základních škol speciálních s několikaletými zkušenostmi se vzděláváním žáků s poruchami autistického spektra, kteří prošli vzděláváním v mateřských školách speciálních v Praze. Všichni dotazovaní pedagogové mají zkušenost se vzděláváním těchto žáků od začátku jejich povinné školní docházky. Jedná se o pedagogy, u kterých převládají aprobace

speciální pedagogika a učitelství pro první stupeň. Tuto aprobaci má pět z dotazovaných učitelů. Dva z dotazovaných učitelů mají aprobaci speciální pedagogiky pro učitele a jedna z dotazovaných učitelek má aprobaci dějepis, ruština a poté v rámci celoživotního vzdělávání somatopedie a psychopedie. Jejich praxe se vzděláváním žáků s poruchami autistického spektra na prvním stupni základní školy se pohybuje od 4 let do 15 let. Výzkumný vzorek je tvořen třemi muži a pěti ženami.

Jména jednotlivých učitelů nejsou pro výzkumné šetření této práce důležitá, a proto nejsou v bakalářské práci zmíněná. Navíc anonymita může zvýšit pravdivost uvedených odpovědí a otevřenost dotazovaných pedagogů. Jednotliví učitele z tohoto důvodu budou označováni písmeny A – H.

8 Výsledky šetření

Na začátku této kapitoly je důležité zdůraznit, že zjištěná data o školní připravenosti v této bakalářské práci nemohou být zobecněna na celou skupinu žáků s poruchami autistického spektra, kteří prošli vzděláváním v mateřských školách speciálních. Důvodem je, že školní připravenost je u těchto žáků ovlivněna mnoha faktory, například konkrétním typem poruchy autistického spektra, mírou symptomatiky, přístupem rodiny k jejich výchově a také okolním prostředím, ve kterém se tyto děti pohybují. Zjištěná data jsou subjektivně zbarvená, protože jejich základem je osobní zkušenost dotazovaných pedagogů základních škol s těmito dětmi. Ve výzkumu odpovídali pouze učitelé základních škol speciálních, a proto hodnocená perspektiva školní připravenosti odpovídá požadavkům kladeným na žáky základních škol speciálních, které jsou nižší než požadavky běžných základních škol.

Výsledná data získaná pomocí rozhovoru jsou pro lepší přehlednost rozdělena podle dělení školní připravenosti, které je uvedeno v první části této bakalářské práce. Pro připomenutí se jedná o dělení školní připravenosti na fyzickou (tělesnou), psychickou (duševní) a sociální oblast. Protože se všechny tři oblasti školní připravenosti prolínají, mohou se znaky dostatečné školní připravenosti objevovat ve více oblastech. V rámci rozhovoru bylo, kromě obecné úrovně v jednotlivých oblastech školní připravenosti, zjišťováno i několik, dalo by se říci, základních znaků z každé oblasti školní připravenosti. Data získaná z doplňujících otázek jsou uvedena na konci této kapitoly pod názvem školní připravenost.

Fyzická (tělesná) oblast školní připravenosti

V této oblasti se bakalářská práce zaměřuje na některé znaky fyzické školní připravenosti u žáků s poruchami autistického spektra, kteří prošli vzděláváním v mateřských školách speciálních. Konkrétně se jedná o správný úchop tužky, úroveň grafomotoriky, osobní hygienu a sebeobsluhu, úroveň řeči, či zda mají žáci vyhraněnou lateralitu nebo zvládají provést jednoduchý pohyb podle vzoru.

Správný úchop tužky, který je důležitý pro učení se psaní, nemá při nástupu do základní školy podle všech dotazovaných učitelů většina žáků s poruchami autistického spektra. Převážná část těchto žáků si nechá úchop tužky opravit, ovšem velmi to záleží na temperamentu, povahových rysech a aktuální náladě daného žáka. Dalším problémem

souvisejícím s úchopem tužky je moc malý nebo naopak velký tlak na tužku při psaní nebo kreslení.

Odpověď na otázku, zda je dostatečná úroveň grafomotoriky u žáků s poruchami autistického spektra, je jedna z mála, na které se dotazovaní učitelé shodli. Všichni učitelé z výzkumného vzorku uvedli, že úroveň grafomotoriky u těchto žáků je pro nároky základní školy nedostatečná a musí ji velmi procvičovat. Učitelka A odpověděla: „Úroveň grafomotoriky u těchto žáků je nedostatečná stejně jako úroveň jemné a hrubé motoriky. Ve všech těchto oblastech odpovídá jejich úroveň vývojevě mladšímu věku.“

Obtíže se objevují například při napodobování základních geometrických tvarů (čtverec, trojúhelník, kruh a obdélník). Nejlépe zvládají tyto žáci napodobit kruh. Čtverec a obdélník zvládne napodobit necelá polovina žáků a trojúhelník, který je nejtěžší zvládne přibližně 20 % těchto žáků.

Pokud mají žáci s poruchami autistického spektra vést stopu tužky podle předlohy, i přes jejich snahu výsledek neodpovídá vývojové úrovni jejich věku. Na otázku, zda zvládnou tyto žáci obkreslit nebo napodobit předlohu, odpověděla učitelka B, že „Většinou ne. Ale říkám, ono všechno to souvisí od toho mentálního postižení. Většinou, když si tak vybavuji, chci, aby nakreslili třeba postavu, tak je to hlavonožec.“ V těchto věcech se velmi odráží i to, jak moc s těmito dětmi pracují doma rodiče.

Dalším zjišťovaným znakem fyzické školní připravenosti bylo upřednostňování pravé či levé ruky při nástupu do školy, čili zda mají žáci s poruchami autistického spektra vyhraněnou lateralitu ruky. Učitelé A, B, E, F, G, H uvedli, že tyto žáci mají vyhraněnou lateralitu ruky. Učitel C uvedl, že ve většině případů ano a podle učitele D nemá vyhraněnou lateralitu přibližně 20 % těchto žáků.

Zvládnout provést jednoduchý pohyb podle vzoru (například otočit se dokola kolem své osy, udělat dřep) je schopná udělat většina žáků dle zkušenosti učitelů A, C, D, F, G, H. Učitel D dodává, že některé pohyby jsou schopni tyto žáci provést nápodobou, ale pouze slovní pokyn jim nestačí. I při nápodobě se ovšem objevují nepřesnosti v daném pohybu (například místo dřepu si kleknou).

Všichni dotazovaní učitelé se shodnou na tom, že samostatnost žáků s poruchou autistického spektra s oblékáním, svlékáním a obouváním bot je ovlivněna konkrétním

oblečením, již výše zmíněnou hrubou a jemnou motorikou a také mírou nácviku a důslednosti rodičů. Přibližně 80% těchto žáků zvládá tyto úkony samo pouze se slovní pomocí dospělého. Bez větších problémů zvládají oblékání kalhot a obouvání bot na suchý zip. Oblékání triček a mikin přes hlavu už bývá pro tyto děti obtížné, největší problémy představuje oblečení na zip a oblečení s knoflíky. Zavazování tkaniček u bot nezvládají vůbec.

Podle všech dotazovaných učitelů mají žáci s poruchou autistického spektra problémy se samostatností i v osobní hygieně. Všichni učitelé se shodnou na tom, že všechny děti se nezvládají samy vysmrkat a problém je i utírání po toaletě anebo utírání rukou, ale umytí rukou zvládají téměř všechny děti. Podle učitelky B mytí rukou u některých žáků ztěžuje jejich fascinace tekoucí vodou. Učitelka H dodává, že ke zmíněným úkonům potřebují tito žáci slovní „popíchnutí“.

I přes výše uvedené nedostatky v oblasti fyzické školní připravenosti převažuje názor dotazovaných učitelů, že žáci s poruchami autistického spektra jsou v rámci možností své diagnózy dostatečně připraveni na povinnou školní docházku. Všechny uvedené dovednosti se tito žáci učí několik let školní docházky.

Z výsledků šetření vyplývá, že dotazovaní pedagogové se neshodnou na tom, jestli jsou nebo nejsou žáci s poruchami autistického spektra dostatečně připraveni na základní vzdělávání v této oblasti školní připravenosti. Zatím co podle učitelů A, B, F, G, H je většina těchto žáků více méně připravená na školní docházku, i když se u nich objevují problémy při určitých činnostech patřících do této oblasti. Jedná se například o problém vydržet sedět v lavici během vyučování či nestřídání nohou při chůzi po schodech. Podle učitelů C, D, E je školní připravenost u těchto žáků ve fyzické oblasti nedostatečná a je nutné s nimi určité činnosti více procvičovat (například zvládání sebeobsluhy a osobní hygieny). Učitel D, na otázku ohledně zvládání osobní hygieny u těchto žáků, odpověděl, že „tam je problém v tomhle tom teda. To smrkání teda moc ne. To mytí rukou... samozřejmě tam záleží právě na tom, jak jsou vedený rodinou.“

Psychická (duševní) oblast školní připravenosti

Při zjišťování dat v této oblasti školní připravenosti u žáků s poruchami autistického spektra, kteří prošli vzděláváním v mateřských školách speciálních, se kromě obecné roviny výzkumné šetření zaměřuje na některé určité znaky psychické (duševní)

připravenosti. Konkrétně se jednalo o úroveň řeči, rozlišování tvarů a barev, dostatečnou pozornost při činnostech a orientaci v prostoru.

Všichni dotazovaní učitelé v rozhovoru shodně uvedli, že žáci s poruchou autistického spektra mají nedostatečnou úroveň řeči, což je zcela logické, protože narušení řeči je jedním z projevů poruch autistického spektra. Také se všichni shodují v tom, že tito žáci mají dobrou pasivní slovní zásobu a mluvené řeči rozumí, ovšem aktivně se vyjádřit bývá pro tyto děti velmi obtížné. Někteří žáci nemluví vůbec a u těch, kteří mluví, se ve většině případů objevuje vyjadřování pomocí jednotlivých slov a špatná srozumitelnost či logopedické vady řeči. Učitelka H uvedla, že žáci s poruchou autistického spektra, kteří nastupují do školy, ve které pracuje, jsou schopni nějakým způsobem říct nebo dát najevo, co potřebují nebo chtějí.

Na otázku týkající se schopnosti rozlišit tvary předmětů a barvy, odpověděli učitelé A, F, G, H, že většina jejich žáků tuto dovednost má. Učitelé C, D, E uvedli, že jejich žáci jsou schopni přiřadit tvary a barvy ke vzoru, ale nedokáží je pojmenovat. Podle učitelky B poznají a přiřadí ke vzoru trojúhelník, čtverec, obdélník a hvězdu, ale jednotlivé tvary nepojmenují.

U otázky, zda jsou žáci s poruchami autistického spektra schopni udržet dostatečnou pozornost při činnostech, převažuje u dotazovaných pedagogů názor, že ano. Hlavně v případě, pokud je činnost nějakým způsobem zaujme. Podle učitele D trvá takováto pozornost při nástupu do školy kolem 5 minut. Učitelka H odpověděla, že podle jejich nastaveného režimu jsou schopni udržet požadovanou pozornost.

Důležitou součástí školní připravenosti v této oblasti je i orientace v prostoru (například umět rozeznat vpravo-vlevo, nad-pod a také orientace na vlastním těle). Všichni dotazovaní učitelé odpověděli, že žáci s poruchami autistického spektra neumějí rozeznat vpravo-vlevo, ale orientace na vlastním těle v základních částech u nich bývá dobrá. Učitelé B, C, D, E, H uvedli, že pomocí nápodoby zvládají orientaci na vlastním těle téměř všichni tito žáci.

Z výsledků šetření vyplývá, že žáci s poruchami autistického spektra, kteří prošli vzděláváním v mateřských školách speciálních, mají v této oblasti určité nedostatky. I přes tyto nedostatky jsou však podle učitelů A, B, C, E, F, G, H tito žáci v psychické

oblasti dostatečně připraveni na školní docházku. Pouze učitel D si myslí, že je jejich úroveň v této oblasti nedostatečná.

Sociální oblast školní připravenosti

Během výzkumného šetření v této oblasti školní připravenosti se tato práce zaměřila na některé určité znaky sociální připravenosti. Jednalo se o uplatňování základních společenských pravidel, zvládnání odloučení od rodičů a blízkých osob po určitou dobu a chování žáků vůči učiteli a spolužákům.

Ze zjištěných dat vyplývá, že žáci s poruchami autistického spektra, kteří prošli vzděláváním v mateřských školách speciální, neuplatňují základní společenská pravidla. Každý pedagog z výzkumného vzorku odpověděl, že tyto žáci neumí poděkovat a na věci, které chtějí, spíše ukazují, než aby o ně požádali. Učitelka A uvedla, že někteří žáci umí požádat funkčně – to znamená, že řeknou název věci, kterou chtějí nebo potřebují, ale obvyklé prosím neumějí. Učitelé A, C, D, E, F, H v rozhovoru sdělili, že většina těchto žáků sama nepozdraví, ale na pozdrav od druhých jsou schopni odpovědět.

Podle učitelů A, C, D, E, G, H zvládají odloučení od rodičů a blízkých osob tyto žáci bez problémů, protože jsou na to již zvyklí z mateřské školy. Učitelé B, F uvádějí, že toto odloučení je bez větších problémů schopné zvládnout většina těchto dětí, ovšem někteří jedinci dělají před rodiči scény (brání se, pláčou), ale po odchodu rodičů se uklidní.

Všichni dotazovaní pedagogové uvedli, že chování žáků s poruchami autistického spektra vůči učiteli je přiměřené. Učitelé B, C, D navíc uvedli, že tyto žáci ve většině případů ignorují své spolužáky a vůči učiteli se chovají přiměřeně, pokud nenastane nějaký problém ve třídě. Například pokud některý ze spolužáků dělá velký hluk, který někomu vadí, objevuje se agrese vůči učiteli nebo sebepoškozování. Podle učitelky H je těžké posoudit, jestli je jejich chování přiměřené, protože vychází z jejich diagnózy.

Z výsledků šetření vyplývá, že žáci s poruchami autistického spektra, kteří prošli vzděláváním v mateřských školách speciálních, mají v této oblasti školní připravenosti určité nedostatky stejně tak jako v předešlých oblastech školní připravenosti. Ovšem všichni dotazovaní pedagogové, kromě pedagoga D, který má naprosto opačný názor, se

shodli, že obecná úroveň školní připravenosti v sociální oblasti je u těchto žáků dostatečná.

Školní připravenost

Dotazovaní pedagogové by uvítali lepší připravenost u těchto žáků v různých oblastech. Učitelka A by uvítala lepší reagování na verbální pokyny (například „Dej si věci do tašky.“). Učitelka B uvedla, že by uvítala, pokud by žáci měli pestřejší stravu. Podle učitele C by měli být tito žáci lépe připraveni v oblasti sebeobsluhy, což uvedla i učitelka E. Lepší připravenost by, podle učitele D, měla být u těchto žáků v oblasti dodržování základních norem chování a v oblasti osobní hygieny. Učitelé F, G by uvítali lepší úroveň v oblasti komunikace.

Jako nejméně řešenou oblast školní připravenosti v rámci předškolního vzdělávání uvedli pedagogové A, C, D, E, F, G shodně oblast sociální. Podle učitelek B a H jsou všechny oblasti připravovány stejně.

Konkrétně by se měli učitelé v mateřských školách speciálních více zaměřit na zlepšení reakce na verbální pokyn podle učitelky A. Učitelka B uvedla, že učitelé mateřských škol se zaměřují na všechny oblasti školní připravenosti dostatečně, ale možná by bylo dobré zaměřit se na práci rodičů s dětmi, aby „dětem nastavovali nějaké mantinely. Ne, že prostě dítě chodí po bytě, dělá si, co chce, tu si vezme něco, tu do něčeho zabuší, aby prostě byli důslední, když řeknou ne, tak že prostě nepovolí, i když se vzteká a řve to dítě.“ Podle učitele C by bylo potřeba více se zaměřit na nácvik sebeobsluhy. Učitel D doporučuje větší zaměření na základní normy chování a osobní hygienu. Podle učitelky E by bylo dobré zaměřit pozornost na zvládání plnění pokynů. Učitelé F, G se ve své odpovědi shodli na zaměření se na zlepšení úrovně komunikace těchto žáků.

Podle dotazovaných pedagogů, kromě pedagoga D, je školní připravenost u žáků s poruchami autistického spektra, kteří prošli vzděláváním v mateřských školách speciálních, dostatečná, nicméně některé znalosti a dovednosti v daných oblastech nejsou na úplně dostačující úrovni. Příčinou jsou deficity v komunikaci, v sociální interakci a v sociálním chování způsobené poruchou autistického spektra, ale určitý vliv má i to, jak moc rodiče pracují se svými dětmi doma a jaká je jejich důslednost ve výchově. Učitelka H konkrétně uvedla, že „v rámci těch jejich možností jsou. Opravdu z těch školek, co nám ty děti choděj, tak vždycky v rámci jakoby schopností toho

daného dítěte, jsou vytažený, bych řekla, jakoby na to jejich maximum, kterýho jsou schopný v těch sedmi, osmi letech.“

Z výsledků výzkumného šetření jasně vyplývá, že dostatečná školní připravenost v oblasti fyzické (tělesné), psychické (duševní) a sociální je velmi subjektivní pojem, protože každý z dotazovaných pedagogů považuje za dostatečnou či nedostatečnou školní připravenost jinou úroveň znalostí a dovedností v těchto oblastech. Záleží na jejich očekáváních a požadavcích na žáky s poruchami autistického spektra ze strany konkrétního učitele.

9 Interpretace zjištěných dat a diskuze

To, zda byly nalezeny odpovědi na hlavní výzkumnou otázku a dílčí výzkumné otázky této bakalářské práce, bude zjišťováno z rozhovorů s jednotlivými respondenty pomocí interpretace zjištěných dat, které jsou uvedeny v předchozí kapitole.

Z výsledků šetření je jasně patrné, že není možné tyto výsledky zobecnit na celou skupinu žáků s poruchami autistického spektra, kteří prošli vzděláváním v mateřských školách speciálních. A to z toho důvodu, že zjištěná data v této bakalářské práci mohou být subjektivně zabarvena, protože jejich základem jsou osobní zkušenosti dotazovaných pedagogů s těmito žáky po zahájení jejich docházky do základní školy. Dalším důvodem je to, že školní připravenost u těchto žáků ovlivňují deficitory ve vývoji způsobené poruchou autistického spektra, míra symptomatiky, hloubka případného přidruženého mentálního postižení nebo prostředí, ve kterém se dítě pohybuje. Zjištěné výsledky nelze zobecnit na celou skupinu žáků s poruchami autistického spektra i z toho důvodu, že z výzkumného šetření jasně vyplývá, že míra školní připravenosti je pro dotazované pedagogy subjektivním pojmem. Je to způsobeno tím, že každý učitel má jiná očekávání a také jiné požadavky v oblasti školní připravenosti u těchto žáků.

Jelikož se dotazovaní učitelé neshodnou v dostatečnosti či nedostatečnosti v některých zjišťovaných znacích ve fyzické (tělesné), psychické (duševní) a sociální oblasti školní připravenosti ani v její obecné rovině u žáků s poruchami autistického spektra, je v této části práce vyložen převažující názor výzkumného vzorku učitelů.

Nakolik jsou děti s poruchami autistického spektra připraveny na školní docházku v oblasti fyzické?

Výsledky jasně ukazují na to, že se dotazovaní učitelé v této oblasti školní připravenosti u žáků s poruchami autistického spektra, kteří prošli vzděláváním v mateřských školách speciálních, neshodnou na tom, jestli jsou nebo nejsou tito žáci dostatečně připraveni na povinnou školní docházku. Tato skutečnost jasně dokazuje subjektivnost tohoto pojmu pro pedagogy a rozdílnost v jejich očekáváních a nárocích na žáky s poruchami autistického spektra.

Z výzkumu vyplývá, že ve většině ze zjišťovaných znaků fyzické školní připravenosti, mají žáci s poruchami autistického spektra nízkou úroveň dovedností nebo tyto

dovednosti nemají vůbec. Jako příklad lze uvést úchop tužky, který je klíčový pro nácvik psaní a jenž byl jedním ze zjišťovaných znaků školní připravenosti v této oblasti. Z výsledků šetření vyplývá, že žáci s poruchami autistického spektra mají špatný úchop tužky a musí být proto při nácviku psaní opravován. Špatný úchop tužky je u těchto žáků zapříčiněn nízkou úrovní jemné a hrubé motoriky, jenž odpovídá vývojově mladšímu věku. Toto zjištění potvrzuje i Thorová (2016), podle které je, u některých dětí s poruchami autistického spektra, opožděný vývoj motoriky, který však odpovídá jejich mentálnímu věku.

Logicky by tedy měla být školní připravenost u žáků s poruchami autistického spektra v této oblasti považována za nedostatečnou. Ovšem i přes veškeré zjištěné nedostatky u těchto žáků ve fyzické oblasti školní připravenosti, je převažujícím názorem učitelů tvořících výzkumný vzorek v této bakalářské práci to, že míra školní připravenosti je dostatečná. Jedná se však o dostatečnou školní připravenost v oblasti fyzické (tělesné) pro vstup do základní školy speciální, pro vstup do základní školy by byla jejich školní připravenost v této oblasti považována jako nedostatečná.

Nakolik jsou děti s poruchami autistického spektra připraveny na školní docházku v oblasti psychické?

Výsledky v psychické oblasti školní připravenosti u žáků s poruchami autistického spektra, kteří prošli vzděláváním v mateřských školách speciálních, ukazují, že dovednosti spadající do této oblasti jsou značně nevyvážené.

Jako příklad lze uvést nedostatečnou úroveň řeči, kterou mají všichni žáci dotazovaných učitelů, což zcela odpovídá poznatkům v odborné literatuře. Thorová (2016) ve své knize uvádí, že každý jedinec s poruchou autistického spektra má nějak narušenou schopnost komunikovat a řeč je u těchto jedinců narušena kvalitativně i kvantitativně. Z dat dále vyplývá, že pasivní slovní zásoba je u většiny těchto žáků dobrá a mluvené řeči (respektive pokynům) rozumí, ale mají problém aktivně se vyjádřit. Část těchto žáků nemluví vůbec a u těch, kteří řeč používají, se objevuje vyjadřování pomocí jednotlivých slov. Navíc bývá častá špatná srozumitelnost nebo vady řeči. Ovšem i přes tyto nedostatky v komunikaci (nedokáží sami pojmenovat různé předměty), jsou schopni různé předměty rozřadit podle vzoru nebo daného kritéria.

I přes velké nedostatky v této oblasti u žáků autistického spektra, kteří prošli vzděláváním v mateřských školách speciálních, považují dotazovaní učitelé jejich školní připravenost v psychické (duševní) oblasti za dostačující pro vzdělávání v základní škole speciální. Pro vzdělávání v základní škole by byla jejich školní připravenost v této oblasti nedostatečná.

Nakolik jsou děti s poruchami autistického spektra připraveny na školní docházku v oblasti sociální?

Z výsledků je patrné, že v této oblasti školní připravenosti mají žáci s poruchami autistického spektra, kteří prošli vzděláváním v mateřských školách speciálních, patrně největší nedostatky. Nejvíce viditelným nedostatkem, ze zjišťovaných znaků v této oblasti, je u těchto žáků neuplatňování základních společenských pravidel chování. Nepoužívají pojmy, jako *prosím* a *děkuji*, po příchodu do místnosti nepozdraví. To může u některých osob vyvolat pocit, že se jedná o nevychované, drzé děti, což ovšem není pravda. Jak je uvedeno ve druhé kapitole této bakalářské práce, narušené sociální chování a sociální interakce jsou jednou z problémových oblastí poruch autistického spektra. Čadilová, Žampachová (2008) ve své knize uvádějí, že následkem projevů narušené schopnosti sociální interakce může dojít ze strany některých osob k špatnému vyložení si jejich chování.

Ačkoli výsledky šetření ukazují, že ve zjišťovaných znacích v oblasti sociální školní připravenosti, mají žáci s poruchami autistického spektra nízkou úroveň dovedností, je převažujícím názorem dotazovaných učitelů to, že míra školní připravenosti v této oblasti je dostačující pro vzdělávání v základní škole speciální.

Jaká je míra školní připravenosti u žáků s poruchami autistického spektra, kteří prošli vzděláváním v mateřských školách speciálních?

Zjištěné nedostatky v jednotlivých znacích školní připravenosti ve všech jejích oblastech u žáků s poruchami autistického spektra, kteří prošli vzděláváním v mateřských školách speciálních v Praze, odpovídají problémovým oblastem a charakteristickým projevům poruch autistického spektra, popsanych v úvodní kapitole této bakalářské práce, která je věnována této problematice a odpovídá informacím zjištěných z prostudované odborné literatury.

Z výsledků šetření vyplývá, že celková školní připravenost u žáků s poruchami autistického spektra, kteří prošli vzděláváním v mateřských školách speciálních v Praze, je z pohledu dotazovaných pedagogů při nástupu k povinné školní docházce dostatečná v rámci možností dané diagnózy a častého přidruženého mentálního postižení. Jedná se však pouze o povinnou školní docházku do základní školy speciální, protože pro nástup do základní školy je jejich míra školní připravenosti nedostatečná.

Z odpovědí dotazovaných pedagogů bylo zjištěno, že největší nedostatky mají žáci s poruchami autistického spektra především v sociální oblasti školní připravenosti, a proto by se na ni měli více zaměřit učitelé v mateřských školách speciálních v rámci svého školního vzdělávacího programu. Jedná se hlavně o dovednosti v rámci sebeobsluhy a osobní hygieny, ve kterých by učitelé tvořící výzkumný vzorek v této bakalářské práci uvítali vyšší míru samostatnosti těchto žáků.

10 Doporučení pro praxi

V této kapitole jsou uvedeny některé nedostatky v dílčích dovednostech školní připravenosti, vyplývající z výzkumného šetření, na které by se mohli učitelé v mateřských školách speciálních více zaměřit. Ovšem tato doporučení jsou i pro rodiče dětí s poruchami autistického spektra. V žádném případě se ale nejedná o kritiku učitelů mateřských škol speciálních ani rodičů dětí s poruchami autistického spektra.

Dotazovaní učitelé uvedli nedostatky u těchto žáků ve všech oblastech školní připravenosti, nejvíce by však doporučovali učitelům mateřských škol speciálních, zaměřit se na zlepšení dovedností v sociální oblasti školní připravenosti u žáků s poruchami autistického spektra. Dovednosti v sociální oblasti jsou podle jejich názoru u těchto dětí nejdůležitější, protože jsou nejvíce potřeba i v běžném životě, ne jen ve škole.

V rámci předškolního vzdělávání v sociální oblasti, by se mohli učitelé v mateřských školách speciálních, více zaměřit na rozvoj sebeobsluhy u žáků s poruchami autistického spektra. Například, aby si uměli vyndat sešity z batohu a zase je tam uklidit, aby byli schopni uklidit po sobě talíř na určené místo nebo používali při jídle lžičku. Také by se mohli zaměřit na lepší zvládnutí osobní hygieny u dětí s poruchami autistického spektra. Dále by se mohli více zaměřit na lepší osvojení si základních společenských norem chování.

Učitelé v mateřských školách speciálních by mohli více podporovat komunikaci a vlastní vyjadřování u dětí s poruchami autistického spektra, protože z výsledků výzkumu vyplývá, že úroveň řeči je u těchto žáků nedostatečná. Je ovšem otázkou, zda je v silách učitelů v mateřských školách zvýšit jejich úroveň řeči, když je to jedna z hlavních problémových oblastí poruch autistického spektra.

Jako další, by dotazovaní učitelé doporučovali zaměřit více pozornosti na to, aby tito žáci lépe reagovali na verbální pokyny, což znamená, aby zvládali tyto pokyny plnit. Dále by učitelé v mateřských školách speciálních mohli zařadit do svého školního programu více činností na procvičování jemné a hrubé motoriky.

Učitelé mateřských škol speciálních by také mohli vyhradit více prostoru pro častější konzultace s rodiči žáků s poruchami autistického spektra, aby mohli těmto rodičům vysvětlit vhodné strategie jak pracovat s žáky doma. V rámci těchto konzultací by také mohli probírat a procvičovat si aktivity na rozvoj konkrétních dovedností, ve kterých mají žáci s poruchami autistického spektra nedostatky.

Závěr

Bakalářská práce se zabývala školní připraveností žáků s poruchami autistického spektra, kteří prošli vzděláváním v mateřských školách speciálních v Praze. V první polovině této bakalářské práce jsou popsány poruchy autistického spektra, jejich problémové oblasti a jejich klasifikace, dále je uveden stručný popis předškolního a základního vzdělávání, vymezení pojmů školní zralost a školní připravenost.

Pro realizaci výzkumného šetření v této bakalářské práci byla využita kvalitativní metoda získávání dat. K získání potřebných dat byl využit polostrukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami. Tyto otázky byly pro srozumitelnější výsledky a interpretaci dat rozděleny do tří oblastí.

Na základě výsledků šetření byly zodpovězeny všechny výzkumné otázky a to konkrétně v desáté kapitole.

Hlavním cílem této bakalářské práce bylo zjistit, jaká je míra školní připravenosti u žáků s poruchami autistického spektra, kteří prošli vzděláváním v mateřských školách speciálních v Praze, a to z pohledu učitelů základních škol.

Zjištěné výsledky nelze zobecnit na celou skupinu žáků s poruchami autistického spektra, kteří prošli vzděláváním v mateřských školách speciálních. Důvodem je, že zjištěná data v této bakalářské práci mohou být subjektivně zabarvena, protože jejich základem jsou osobní zkušenosti dotazovaných pedagogů s těmito žáky po zahájení jejich docházky do základní školy. Dalším důvodem je fakt, že z výzkumného šetření jasně vyplývá, že míra školní připravenosti je pro dotazované pedagogy subjektivním pojmem. Je to způsobeno tím, že každý učitel má jiná očekávání a také jiné požadavky v oblasti školní připravenosti u těchto žáků.

Z výsledků šetření vyplývá, že celková školní připravenost u žáků s poruchami autistického spektra, kteří prošli vzděláváním v mateřských školách speciálních v Praze, je z pohledu dotazovaných pedagogů při nástupu k povinné školní docházce poměrně dobrá v rámci možností dané diagnózy a častého přidruženého mentálního postižení, ale v dílčích dovednostech by bylo možné ji dále zlepšovat. Jedná se však pouze o školní připravenost pro nástup do základní školy speciální, pro nástup do běžné základní školy je jejich míra školní připravenosti nedostatečná.

Dílčím cílem této práce bylo zjistit, na které oblasti školní připravenosti u žáků s poruchami autistického spektra, by se měli dle názorů dotazovaných pedagogů více zaměřit v mateřských školách speciálních. Tento cíl byl naplněn v deváté kapitole, kde jsou uvedeny zjištěné výsledky šetření a v desáté kapitole, ve které jsou dané výsledky interpretovány.

Seznam literatury

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

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Školní zralost a její diagnostika*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe s.r.o., 2017. ISBN 978-80-7496-319-3.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina; ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Školní zralost: Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Edika, 2015. ISBN 978-80-266-0793-9.

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

ČERNÁ, Marie a kolektiv. *Česká psychopedie: Speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Praha: Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1565-3.

FRANCLOVÁ, Marta. *Zahájení školní docházky*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2013. ISBN 978-80-247-4463-6.

HARTL, Pavel; HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0873-0.

HRDLIČKA, Michal; KOMÁREK, Vladimír (ed.). *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0686-6.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra; ŽÁČKOVÁ, Hana. *Je naše dítě zralé na vstup do školy?*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2014. ISBN 978-80-247-4750-7.

KENDÍKOVÁ, Jitka; VOSMIK, Miroslav. *Jak zvládnout problémy dětí se školou? Děti se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole - praktická příručka pro rodiče, učitele a další odborné pracovníky*. Praha: PASPARTA, o.p.s., 2013. ISBN 978-80-905576-0-4.

KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana; PUPALA, Branislav. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.

KROPÁČKOVÁ, Jana. *Budeme mít prvňáčka: pro rodiče dětí od 5 let*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-359-8.

MÜLLER, Oldřich; VALENTA, Milan. *Psychopedie: teoretické základy a metodika*. Parta, 2003. ISBN 80-7320-039-2.

OTEVŘELOVÁ, Hana. *Školní zralost a školní připravenost*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1092-4.

PIPEKOVÁ, Jarmila et al.. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.

RICHMAN, Shira. *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-424-3.

ŠVARCOVÁ, Iva. *Základy speciální pedagogiky*. Praha: Parta, 2012. ISBN 978-80-7320-176-0.

THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra/dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0768-9.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

Elektronické zdroje

RVP PV leden 2017 web2.pdf, MŠMT ČR. *MŠMT ČR* [online]. Copyright ©2013 [cit. 29.3.2018]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/39793/>

RVP ZV 2017.pdf, MŠMT ČR. *MŠMT ČR* [online]. Copyright ©2013 [cit. 29.3.2018]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/41216/>

Školský zákon ve znění účinném od 1. 9. 2017 do 31. 8. 2018, MŠMT ČR. *MŠMT ČR* [online]. Copyright ©2013 [cit. 29.3.2018]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-9-2017-do-31-8-2018>

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném do 31. 8. 2017, MŠMT ČR. *MŠMT ČR* [online]. Copyright ©2013 [cit. 29.3.2018]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi>

Seznam příloh

Příloha 1 – Otázky do polostrukturovaného rozhovoru

Příloha 2 – Přepis rozhovoru s respondentem B

Příloha č. 1 – Otázky do polostukturovaného rozhovoru

1. Jaká je Vaše aprobace?
2. Jak dlouhou máte praxi se vzděláváním na prvním stupni základní školy?
3. Jak dlouhou máte praxi se vzděláváním žáků s poruchami autistického spektra na prvním stupni základní školy?
4. Mají děti s PAS při nástupu do základní školy správný úchop tužky?
5. Je dostatečná jejich úroveň grafomotoriky?
 - A. Umí například napodobit základní geometrické obrazce (čtverec, trojúhelník, kruh, obdélník)?
 - B. Zvládají vést stopu tužky podle předlohy?
6. Upřednostňují děti s PAS při nástupu do základní školy užívání pravé či levé ruky?
7. Zvládají provést jednoduchý pohyb podle vzoru?
8. Umí se samy svléknout, obléknout a obout si boty?
9. Zvládají děti s PAS samostatně osobní hygienu (např. umí se vysmrkat, umýt si ruce apod.)?
10. Jaká je u dětí s PAS úroveň řeči (mají dostatečnou slovní zásobu, je jejich řeč srozumitelná)?
11. Dokáží rozlišit tvary předmětů a barvy?
12. Jsou schopné udržet dostatečnou pozornost při činnostech?
13. Jaká je jejich úroveň v orientaci v prostoru? Dokáží rozeznat vpravo-vlevo, nad-pod. Orientují se na vlastním těle?
14. Zvládají uplatňovat základní společenská pravidla (zdraví, umí požádat, poděkovat)?
15. Jsou schopné být bez problému odloučeni od rodičů po určitou dobu?
16. Je chování dětí s PAS přiměřené vůči učiteli a spolužákům?
17. Jsou podle Vás žáci s poruchami autistického spektra dostatečně připraveni na školní docházku v oblasti fyzické (tělesné)?
18. Jsou podle Vás žáci s poruchami autistického spektra dostatečně připraveni na školní docházku v oblasti psychické (duševní)?
19. Jsou podle Vás žáci s poruchami autistického spektra dostatečně připraveni na školní docházku v oblasti sociální?

20. V čem by podle Vás měly být děti s poruchami autistického spektra lépe připraveny?
21. Která oblast školní připravenosti je podle Vás nejméně připravovaná v rámci předškolního vzdělávání?
22. Na co konkrétně by se měli zaměřit učitelé v mateřských školách speciálních při přípravě dětí s poruchami autistického spektra na jejich školní docházku?
23. Je obecně, podle Vás, dostatečná míra školní připravenosti u žáků s poruchami autistického spektra, kteří prošli vzděláváním v mateřských školách speciálních?

Příloha č. 2 – Přepis rozhovoru s respondentem B

Přepis rozhovoru s respondentem B uskutečněný dne 12. 4. 2018 v 9:00 hod. v příslušné základní škole

Rozhovor vedla: Lucie Kuželová

Rozhovor přepsala: Lucie Kuželová

Já bych se chtěla zeptat jaká je Vaše aprobace?

Tak já mám aprobaci pět až dvanáct ruštinu dějepis. Ale po osmnácti letech na druhém stupni a na středních školách jsem prostě potřebovala změnu. Vyhoření hrozný jsem měla, nebo jsem to tak cítila, takže jsem si dodělala celoživotní vzdělávání, nejdříve somatopedii a nastoupila jsme sem do školy, do XXX a zjistila jsem, že potřebuju taky vědět něco o tom tom mozku, i když v rámci souborných zkoušek jsem dělala i psychopedii, tak jsem si pak ještě dodělala na tři roky zase ještě psychopedii, takže mám soma a psycho.

A jsem tady teď dvanáctým rokem už...

Jo. A celkově máte praxi s učením?

No těch třicet let.

A myslíte si, že mají děti s poruchami autistického spektra správný úchop tužky?

Jak které dítě. Jde o to jak jak které dítě když to řeknu úplně laicky umanuté. Některé se nechá si tu ručičku nechá nastavit a některé si zarytě trvá na tom svém. Takže jak které. Řekla bych, že to závisí taky na mentální úrovni. Nejenom na tom autismu, ale (.) i dalších těch vadách.

A je dostatečná jejich úroveň grafomotoriky?

Ne, určitě ne.

A zvládnout například napodobit základní geometrické obrazce? Kruh, trojúhelník...

Zase záleží na té jejich mentální úrovni. Přišel nám prvňáček, který uměl už psát jedničky, dvojky a „L“, ale přišel prvňáček, který prostě vůbec neuměl držet tužku. Takže některé umí už ty obrazce i písmena, některé prostě ne. Záleží. Říkám, jak jsou vstřícné k tomu učení. (.) Na tom stupni mentálního postižení a taky jak hodně rodiče s nimi dělají. Některé děti jdou do první třídy „autici“ a umí ee všechna písmena abecedy, teda většinou bohužel anglicky. Protože zřejmě rodiče jim pustí tablet a oni to odposlouchají a tak. Takže není to jednoznačné.

A když byste zkusila většinou, jestli většina ano nebo většina ne?

U nás ve škole my máme středně těžkou a těžkou mentální, takže u nás to většinou neumí.

A vést stopu tužky podle předlohy?

(..) Aby obkreslily nebo napodobily?

Ano.

Tak. (.) No většinou ne. Většinou ne. Ale říkám, ono všechno to souvisí od toho mentálního postižení. Většinou, když si tak vybavuji, chci, aby nakreslily třeba postavu, tak je to hlavonožec.

A když byste jim vytiskla, dala nějakou předlohu, jenom po čáře aby jeli.

Tak to jo, to se většinou snaží.

A mají vyhraněnou laterální ruku?

Když jdou k nám, tak už většinou ano.

A zvládají provést jednoduchý pohyb podle vzoru, například se otočit dokola, udělat dřep?

Otočit se dokola to ano, sednout na bobek, tak to si většinou kleknou. Ale otočit se takhle ve stoje kolem své osy to zvládnou, ale sednout si na bobek. Tak to ne každý zvládne, u nás většinou kleknou.

(..)

A umí se samy obléknout, svléknout, v tomhle jsou samostatní?

No samostatní určitě ne. Ale když řekneme „obuj si boty“ a ještě na ty boty ukážeme nebo sami se před nimi obouváme, tak se to snaží napodobit.

Spíše se slovní pomocí.

Se slovní pomocí a nápodobou. My to děláme s nimi a oni to po nás opakuji.

(..)

A zvládají děti samostatně osobní hygienu jako např. umýt si ruce, smrkat?

Smrkat ne, to málokdo umí. (.) A umýt ruce. Tak to oni jsou většinou fascinováni tekoucí vodou, takže si strčí ruce pod vodu a dívají se, jak ta voda teče, ale jako cíleně aby si myli ruce, tak to se taky učíme.

A úroveň jejich řeči? Mají dostatečnou slovní zásobu, co se týče aspoň pasivní oblasti?

Tak u nás ve třídě, to co dost- jde ke mně mám takový ten, nemám ty nejtěžší případy. Tak ti, co chodí ke mně do třídy, tak rozumí, co říkáme, ale někteří nemluví, ale nemluví vůbec. Ale tomu, co říkáme, rozumí a řídí se tím pokynem.

A u těch co mluví? Mají nějaké vady řeči? Například problém se sykavkami, s „R“, „Ř“?

Ano mají... Ano, špatně vyslovují, to rozhodně, gramaticky špatně, takže rody pletou. Ve větách nemluví, jenom slova.

Já si teď honem vybavuji jenom dvě ty děti (smích) a....

A dokáží rozlišit tvary předmětů a barvy?

Tak...ehm. Pokud mají barvu přiřazovat, tak to většinou přiřadí správně, ale nepojmenují. To se všechno učíme.

A tvary? Když by měli dát dva stejné...přiřadit.

Tvary trojúhelník, čtverec, obdélník, hvězdu, to to přiřadí.

Ale neumí pojmenovat.

A jsou schopní schopné udržet aspoň nějakou dostatečnou pozornost?

Zase jak které dítě. (.) Ale pokud je to prvňáček, tak měla jsem prvňáčka, ten právě, co uměl už psát písmena, tak ten byl prostě připravený a chtěl hned jako čmárat nebo kreslit a ten ten vydržel do svačiny do těch půl desáté pracovat. Pak jsem měla současně (.) s ním nastoupil druhý prvňáček a tam jsme, když vydržel sedět dvě tři minutky v lavici tak, tak to byl výkon.

(..)

A jejich úroveň v orientaci v prostoru? Dokáží rozeznat vpravo-vlevo?

Vpravo vlevo to ani v desáté třídě. To většinou neznají.

A třeba nad-pod?

Ne, ne problémy. To je problém. Mívají problém se vůbec orientovat i po třídě a dok trefit na záchod. Který je hned přes chodbu vlastně. Takže ta orientace je špatná no.

A orientují se na vlastním těle?

Tak, když já na sobě ukážu hlavu, tak oni se snaží (.) hlavu na svém těle ukázat, samy nepojmenují. Ale kdybych jenom řekla „ukaz mi hlavu“ a sama mu to na svém těle nepředváděla, tak by to neudělal.

Takže vlastně jenom opakuji ten můj pohyb, co dělám já.

A zvládají uplatňovat základní společenská pravidla?

Ne.

Jsou schopni bez problému být odloučeni od rodičů a blízkých osob?

Zase jak jak které to dítě, ale mmm (.) mám zkušenost, že i dítě, které brečí, když maminka nebo tatínek odchází, zaklapnu dveře za za rodičem a dítě zapomene na rodiče a je v pohodě. Ale před rodičem je scéna. (..)

A je jejich chování přiměřené vůči vám, vůči spolužákům, (.) reagují na ně vůbec někdy?

Tak některé děti reagují na hluk, nesnáší hluk, když spolužáci prostě (.) vydávají hlasité zvuky nebo mlátí něčím, tak některým to vadí a některý jsou naprosto v klidu, jako kdyby byly jako v úplně tichém prostředí. Někteří na ten hluk reagují tím, že se rozpláčou, někteří na to reagují svojí agresí, lehnou na zem a kopou nohama. Někteří na ten hluk reagují tím, že začnou kolem sebe házet věci. Takže je to různý. Někomu to vadí někomu ne, a když jim to vadí, tak buď se to projevuje jako sebepoškozování nebo agrese vůči okolí. A zase většinou je to agrese vůči učiteli a ne vůči dětem.

Nebo vůči dospělým. Pokud je tam vysoký spolužák třeba z desáté třídy, tak toho už mají zaškátulkovanýho jako dospělého, tak je to na něho, ale pokud jsou to děti tak nějak přiměřeně k jejich věku, tak na ty ne, většinou.

A co se týče fyzické připravenosti? Jsou podle Vás obecně míň připravení?

Já nevím, co si pod tím mám představit. Jestli jako umí chodit po schodech nebo...?

Třeba. Jestli zvládne vůbec nároky té školy, jestli nejsou moc unavené.

Tak chůze po schodech to u nás tedy zvládají, ne všichni teda střídají nohu, když jdou po schodech. (.) To trénujeme. Co se týká té fyzické připravenosti, že vydrží těch ty čtyři hodiny. Tak mi to máme nastavené říkám do té svačiny, do těch půl desáté se snažíme nebo je cílem abychom se čas na konci té první třídy dobrali do těch půl desáté jsou schopni pracovat a tím myslím číst, psát, počítat nebo grafomotoriku, logo a takový věci. A po svačině už většinou zpíváme, kreslíme, máme stavebnice, jdeme na procházku a tak.

Dobře. A v oblasti vlastně sociální, obecně?

Jestli se samy nají nebo?

Například nají, umí se nějak začlenit do kolektivu třeba.

Tak oni ty „autíci“ nevyhledávají společnost. Ti jsou rádi sami.

Ale třeba nevzniká tam nějaký problém mezi nimi...?

Oni se ignorují, já bych řekla, že se ignorují. Jo? Pokud někdo ne třeba na ten hluk není nějak citlivý. Ale jinak je jim jedno, co se děje ve třídě. Při zpívání se většinou taky nezapojují, nezpívají, jenom si do rytmu třeba pohupují nohou nebo hlavou, (povzdech) a to se teda snažím, aby to, bylo do rytmu, ne že si budou klinkat tak jak mají ty autistický rituály. No (.) a sociální tak...

Tam patří i dodržování norem, nějakých pravidel chování, pravidel tý školy.

No. No to se právě učíme, aby vydržely sedět v lavici, aby si po sobě věci uklidily, když... Tužku do penálu, aby si zasunuly. Když řekneme je svačina, tak aby věděly - ano nejdříve se jde na toaletu, co se tam dělá, to případně pomůžeme, pak že se jde do umývárny umýt ruce, takže to všechno vlastně... Ehm. (.) my to bereme jako samozřejmost, ale pro ně je to všechno učení. No a pak se ehm učíme v té první třídě, aby si vzaly tácek, samy si ten tácek donesly na lavici a pokud možno aby si samy vyndaly svačinu z tašky. A pro ně a pro některé je to samozřejmé, ale většinou je to prostě pro ně strašnej problém. Navíc rodiče většinou děti pořád nechávají „jdeme dělat čí, jdeme papat, jdeme si umýt pacinky“ a takový... Jo? Takže my to přebíráme a stále více opakujeme „jde se vyčůrat, jdeme jíst“ ... Jo? A když řeknu „jdeme papat“, tak ne my nepapáme, my jíme, my už nejsme miminka. A to je takový to sociální učení a rodiče kolikrát vůbec nechápou, proč ty děti učíme, nutíme říkat, že „jíme“, že „nemáme bebí“, ale „máme odřené koleno“ a takový věci no tak, jestli to patří do toho sociálního, jestli...

Ano, tam tak všechno spadá.

Co by se mohlo zlepšit v rámci přípravy v předškolním vzdělávání u těch dětí? (.) Že by mohly být lépe připraveny.

Tak já si myslím, že to závisí na tom mentální postižení, na té jejich úrovni, ale možná spíše práce s rodiči.

Aby... (..) Já vím, že to mají rodiče strašně těžký. Že to je hrozná práce asi, doma s těmi dětmi. Při představě, že oni sami chodí do práce, dítě do školky a potom ještě (.) takzvaně vychovávat, ale to je i u těch zdravých, ale... (.) Aby dětem nastavovali nějaké mantinely. Ne, že prostě dítě chodí po bytě, dělá si co chce, tu si vezme něco, tu do

něčeho zabuší, aby prostě byli důslední, když řeknou ne, tak že prostě nepovolí, i když se vzteká a řve to dítě. (.) Snažili se dávat dětem ehm pestrou stravu. Nee, aby prostě přišlo dítě s tím, že a to se je v devadesáti procentech, že dítě jí jenom suchý rohlík, maximálně někdy housku, (.) hranolky, tatarku, piškoty. A nic jiného. My tady ve škole i dětem v mikrovlnce ohříváme jídlo, když si ho přinesou z domova, ale... jo anebo jenom červený jídlo že jí. Aby prostě se snažili, aby to dítě jedlo všechno. (.) Nebo mělo širší ten jídelníček. No aby byli důslední no. (.) A potom, aby byli důslední. Ve školce to často cvičí. Přišli bez plen. Ve školce nacvičují bez plen ale nebo tam dítě funguje už bez plen, ale přijde domu a je na plenách. Tak samozřejmě my to tady taky trénujeme, posazujeme na záchod a tak, ale aby ti rodiče byli důslední v tom. Myslím si že, (.) celý ten problém je v rodičích a ne až tak v těch dětech. Ale říkám je to pro ty rodiče hrozně náročně těžký, kor když mají třeba ještě jiné ty děti, tak jako...

A napadá vás něco, co by se mohli učitelé v těch mateřských školách konkrétně zaměřit, při přípravě?

Já myslím, že v těch školkách speciálně, pokud to dítě chodí už do speciální školky, není v rámci inkluze, tam nevím jaká jak to, tam s tím nemám zkušenost. K nám většinou chodí děti, které chodí do speciální mateřské školky, tak tam už ty návyky je vidět že ty děti mají, ale zkouší to. Protože říkám doma to rodiče po nich nevyžadují, takže se změnou prostředí si dítě tady zkouší, co dov dovolíme, co nedovolíme, jestli budeme měkký jako rodiče nebo jako ve školce.

Myslím si, že dítě ze školky hned poznáme. Tam, že ty paní učitelky jako pracují perfektně. (.) Tam jako...(.) nebo moje zkušenost je taková, pokud dítě přijde z nějakého „stacíku“, tak tam je to takové hodně volné. Tam je, tam není tam takový ten řád nastavený.

Jo? Ve školce už tam je vidět, že už už mají disciplínu.

A obecně jsou po tom předškolním vzdělávání v těch mateřských školách speciálních, teda pro Vás, pro vaši praxi tady dostatečně připravené ty děti?

V rámci toho svého mentálního postižení nejenom toho autismu si myslím, že jo. Ano. (.) Jako říkám já mám se s mateřkami speciálními mateřkami perfektní zkušenost.